

Carla Cristina Fernandes de Carvalho

2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do ensino  
básico e no ensino secundário

**Visitas de Estudo Virtuais: contributos para uma *outra* aprendizagem da  
História na era da sociedade da informação**

2012

Orientador: Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

***“A arte mais importante do professor é a de despertar a alegria pelo trabalho e pelo conhecimento.”***

Einstein<sup>1</sup>

***“No podemos seguir enseñando con métodos de ayer, a alumnos que ya viven en el mañana”***

Saturnino de la Torre<sup>2</sup>

***“Descobrir é a única maneira activa de conhecer; correlativamente, fazer descobrir é o único método de ensinar.”***

Gaston Bachelard<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> EINSTEIN, A. (1987) *Cómo veo el mundo*, p.47 in Torre & Barrios, 2002, p.126

<sup>2</sup> TORRE, S.,2009, p.3

<sup>3</sup> BACHELARD, 1975, p.38

## **Agradecimentos**

A todos os que contribuíram para a concretização deste trabalho, os meus reconhecidos agradecimentos:

Ao Professor Doutor Luís Grosso Correia, um agradecimento muito especial por ter aceite orientar este relatório, pela colaboração prestada e pelas preciosas sugestões que foram dando forma a esta investigação;

À minha irmã, pelo incentivo e pelo apoio efetivo que sempre me concedeu;

Ao meu marido, pela compreensão demonstrada durante este ano;

A todos os alunos que participaram direta e indiretamente neste estudo e que tornaram esta investigação possível.

## **Resumo**

As metodologias tradicionais baseadas na transmissão de conhecimento encontram-se desajustadas face às novas exigências colocadas por uma sociedade em que a mudança sucede a ritmos desenfreados. Por isso, torna-se necessário procurar estratégias didáticas alternativas, que sejam simultaneamente inovadoras e criativas, capazes de motivar os alunos para a aprendizagem e de os preparar para enfrentar os novos desafios que se impõem, permitindo-lhes que aprendam a aprender na sociedade da informação.

Neste estudo, desenvolvido no contexto de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia, e implementado em duas turmas do ensino básico, procurou-se explorar as potencialidades das visitas de estudo virtuais enquanto estratégia didática capaz de motivar os alunos para a aprendizagem da História. No 8.º ano de escolaridade, a experiência teve lugar fora da sala de aula e visava avaliar a eficácia desta estratégia enquanto fator de motivação para a realização de uma visita de estudo tradicional. Por seu turno, no 9.º ano, assumiu contornos diferentes e foi concretizada, em contexto de sala de aula, como estratégia de motivação para a exploração de conteúdos.

Os resultados sugerem, quer num caso quer noutro, que a realização de visitas de estudo virtuais é uma estratégia didática que pode ser utilizada na prática pedagógica, ajudando o professor a contrariar a rotina e a falta de motivação revelada por alguns estudantes. Por outro lado, ao envolver ativamente os alunos na construção do seu próprio conhecimento, possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos e também poderá contribuir para que apresentem comportamentos mais adequados na sala de aula.

**Palavras chave:** TIC, ensino criativo, construtivismo, aprendizagem significativa, visitas de estudo, visitas de estudo virtuais.

## **Abstract**

Traditional methodologies that are based on the transmission of knowledge are inadequate due to the face of new demands posed by a society, in which change happens to rampant rhythms. It becomes necessary to find alternative teaching strategies, which are both innovative and creative, are able to motivate students to learn and prepare them for the new challenges, allowing them to learn how to learn in our information society.

In this study, carried out in the context of initiation into the professional practice of the Masters in Teaching of History and Geography, and implemented in two classes in secondary school, we tried to explore the potential of how virtual field trips as teaching strategy can motivate students to learn History. In 8th grade, the experiment took place outside the classroom and aimed to evaluate the effectiveness of this strategy as a motivating factor for conducting a traditional study visit. Meanwhile, the 9th grade took different outlines and was completed inside the classroom, as motivation strategy for the exploration of content.

The results suggest that, in both approaches, the realization of virtual field trips is a strategy that can be used in pedagogical practice, helping teachers to counter the routine and lack of motivation shown by some students. On the other hand, to actively involve students in building of their own knowledge, can also contribute to presenting more appropriate behaviors in the classroom.

**Keywords:** ICT, creative teaching, constructivism, meaningful learning, field trips, virtual field trips

## Índice geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>v</b>
<b>Índice geral .....</b>	<b>vi</b>
<b>Lista de Gráficos.....</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de Tabelas.....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
1. <i>Educação histórica, aprendizagem e tecnologia na sociedade da informação .....</i>	<i>6</i>
1.1. Ensinar e aprender História com as tecnologias – uma abordagem construtivista.....	9
2. <i>A visita de estudo como atividade prática de enriquecimento curricular .....</i>	<i>16</i>
2.1. Potencialidades didáticas das visitas de estudo .....	18
2.2. Constrangimentos à realização de visitas de estudo.....	20
2.3. Visitas de Estudo Virtuais (VEV).....	22
2.4. Vantagens e desvantagens das VEV .....	26
2.5. Exemplos de VEV disponíveis na Internet.....	28
<b>Capítulo II - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>31</b>
3. <i>Objetivo e âmbito do estudo .....</i>	<i>31</i>
3.1. Contextualização do estudo: escola e amostra.....	32
4. <i>Técnicas, instrumentos e materiais de recolha de dados .....</i>	<i>36</i>
4.1. Questionários Exploratórios .....	37
4.2. Guiões das Visitas de Estudo Virtuais .....	38
4.3. Questionários de avaliação das Visitas de Estudo Virtuais .....	45
4.4. Grelha de observação atitudinal.....	47
5. <i>Procedimentos de análise dos dados .....</i>	<i>47</i>

<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
6.1 <i>Concepções dos alunos sobre a História e o seu processo de ensino e aprendizagem.....</i>	<i>51</i>
6.2 <i>Hábitos e disposições dos alunos quanto ao uso das TIC e potencialidades que atribuem à Internet para o ensino/aprendizagem da disciplina.....</i>	<i>57</i>
6.3 <i>A Visita de Estudo Virtual enquanto estratégia de motivação e de preparação para a visita de estudo in loco.....</i>	<i>62</i>
6.3.1   Opinião dos alunos sobre a VEV ao Mosteiro de Tibães .....	64
6.4 <i>A Visita de Estudo Virtual enquanto estratégia de exploração de conteúdos .....</i>	<i>69</i>
6.4.1   Opinião dos alunos sobre a VEV ao Museu Anne Frank .....	77
<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>98</b>
<i>Anexo I- Concepções dos alunos em relação à História e à sua aprendizagem.....</i>	<i>99</i>
<i>Anexo II- Hábitos e disposições dos alunos quanto ao uso de computador e potencialidades que atribuem à Internet para o ensino/aprendizagem da disciplina .....</i>	<i>101</i>
<i>Anexo III- Guião de Exploração da Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães.....</i>	<i>104</i>
<i>Anexo IV- Avaliação da VEV ao Mosteiro de Tibães.....</i>	<i>111</i>
<i>Anexo V- Grelha de Correção com os resultados do guião de exploração da VEV .....</i>	<i>119</i>
<i>Anexo VI- Questionários de avaliação da Visita de Estudo ao Mosteiro de Tibães .....</i>	<i>123</i>
<i>Anexo VII- Guião de Exploração da Visita de Estudo Virtual ao Museu Anne Frank.....</i>	<i>125</i>
<i>Anexo VIII- Motivação para a realização da VEV ao Museu Anne Frank.....</i>	<i>136</i>
<i>Anexo IX- Grelha de Avaliação Atitudinal.....</i>	<i>138</i>
<i>Anexo X- Avaliação da VEV ao Museu Anne Frank .....</i>	<i>140</i>
<i>Anexo XI- Grelha de Correção com os resultados do guião de exploração da VEV .....</i>	<i>143</i>
<i>Anexo XII- Guião de Exploração da Visita de Estudo Virtual à Capela Sistina.....</i>	<i>148</i>

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Atitude dos alunos em relação ao apoio dos populares ao massacre e perseguição de judeus	72
Gráfico 2 - Sentimentos/emoções suscitadas pela leitura de um excerto do diário que descrevia alguns dos direitos retirados aos judeus	73
Gráfico 3 - Comportamento dos alunos perante um pedido de ajuda de um judeu	74
Gráfico 4 - Sentimentos/emoções suscitadas após tomarem conhecimento das situações vividas nos campos de concentração	75

## Lista de figuras

Figura 1 -Características da Aprendizagem Significativa	11
Figura 2 - Modelo de pensamento Integrado	13
Figura 3 - Início da Visita Virtual ao Mosteiro de Tibães	40

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Atitude dos alunos face à disciplina de História	51
Tabela 2 – Razões que justificam o interesse pela disciplina de História	52
Tabela 3 - Razões que justificam o desinteresse pela disciplina de História	52
Tabela 4 - Razões que justificam a indiferença pela disciplina de História	53
Tabela 5 - Significados que os alunos atribuem à História enquanto ciência	54
Tabela 6 - Opinião dos alunos sobre a utilidade da História	54
Tabela 7 - Dificuldades sentidas na disciplina de História	56
Tabela 8 - Estratégias que os alunos consideram mais eficazes para a aprendizagem da História	57
Tabela 9 - Alunos com computador, com ligação à Internet e frequência da sua utilização	58
Tabela 10 - Atitude dos alunos em relação ao uso do computador	58
Tabela 11 - Utilização do Computador nas aulas	59
Tabela 12 - Aprender História com recurso à Internet	59
Tabela 13 - Aprender História com recurso a Visitas de Estudo Virtuais	60
Tabela 14 - Atitude dos alunos face ao trabalho de grupo	61
Tabela 15 - Modalidade preferida pelos alunos para a realização da VEV	62
Tabela 16 - Atitude dos alunos face à realização da VEV	64
Tabela 17 - Aprendizagens realizadas com a VEV	65
Tabela 18 - Principais dificuldades sentidas	65
Tabela 19 – A VEV como estratégia de motivação para a realização e visitas de estudo tradicionais	66
Tabela 20 - Aprendizagem da História com recurso à VEV	67
Tabela 21 - Forma como os alunos encaram as Visitas de Estudo no ensino da História	67
Tabela 22 - Contributos da VEV para a visita <i>in loco</i>	68



Tabela 23 - Novos conhecimentos adquiridos na visita de estudo <i>in loco</i> .....	68
Tabela 24 - Visitas de Estudo Virtuais <i>versus</i> Visitas de Estudo Tradicionais.....	69
Tabela 25 - Atitude dos alunos face à realização da VEV .....	78
Tabela 26 - Aprendizagem da História com recurso à VEV .....	79
Tabela 27 - Implicações da VEV na aprendizagem.....	80
Tabela 28 - Dificuldades sentidas e tarefas mais gratificantes na realização da VEV .....	81
Tabela 29 – VEV como estratégia de motivação para a aprendizagem da História.....	82
Tabela 30 – Estratégia de ensino preferida pelos alunos.....	83
Tabela 31 - Disposição para realizar outras VEV.....	83
Tabela 32 - Autoavaliação do desempenho.....	84

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AEG – Agrupamento de Escolas de Gondomar

CCE - Comissão Das Comunidades Europeias

DEB – Departamento de Educação Básica

DREA - Direção Regional de Educação do Alentejo

DREC - Direção Regional de Educação de Coimbra

DREL - Direção Regional de Educação de Lisboa

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

ME – Ministério da Educação

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

VEV – Visita de estudo virtual

## INTRODUÇÃO

Vivemos imersos na sociedade da informação e do conhecimento e, na escola, continuam a persistir práticas tradicionais que a transformam num espaço anacrónico e pouco interessante para os jovens. Em vez de lhes despertar a curiosidade e o interesse em aprender, de desenvolver o espírito crítico e de fomentar a resolução de problemas, desenvolvendo o raciocínio, os alunos continuam a assumir um papel pouco ativo na construção do seu próprio conhecimento. Este tipo de ensino, para além de não os preparar para enfrentar as constantes mudanças que caracterizam a sociedade atual, tem contribuído para aumentar o desinteresse pela cultura escolar e para potenciar a ocorrência de comportamentos desajustados.

Torna-se, deste modo, necessário contrariar essa tendência das aulas centradas no professor e engendrar estratégias didáticas e recursos capazes de despertar a “curiosidade” pelo passado, de atrair a atenção dos alunos, de promover o seu interesse e motivação, estimulando a atividade cognitiva, de forma a favorecer a sua aprendizagem e a desenvolver o pensamento e a consciência histórica, entendida na aceção de Isabel Barca como *“uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História”* que se distingue *“de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra”* (2007, citada por Correia, 2011, p.565 ). Aquela historiadora ainda reitera que *“ao professor cabe, portanto a tarefa fundamental de criar nas aulas situações motivadoras, assentes na actividade dos alunos, respeitando a metodologia própria do trabalho histórico e criando questões problematizadoras que desafiem o sujeito em aprendizagem a ir mais longe na sua reconstrução do passado.”* (Barca, 1995, p.340).

A nossa experiência enquanto docente de Geografia do ensino básico e secundário, aliada a uma prática de permanente reflexão, permite-nos sustentar que, cada vez mais, se torna necessário criar uma escola que responda às vivências, necessidades e esperanças dos alunos e da sociedade em geral e que prepare os jovens mais adequadamente para os desafios que irão enfrentar. Nesse sentido, impõe-se a adoção de metodologias e estratégias didáticas inovadoras orientadas para a aprendizagem, isto é, que levem os estudantes a aprender a aprender, a aprender a pensar e que enfatize a

construção do conhecimento através de uma pedagogia ativa, construtiva e criativa. Tal como Logan e Logan (1980, citado por Torre & Barrios, 2002, p.122), entendemos que se pode falar em pedagogia ou ensino criativo quando este: *é flexível e adaptativo*, ou seja, leva em consideração as características dos alunos, as suas capacidades e limitações; pressupõe o predomínio de *metodologias indiretas* que se baseiam, não na transmissão de informação, mas na construção do conhecimento com a participação ativa dos alunos, em que o método expositivo é substituído pela criação de situações de aprendizagem e os estudantes reconstroem ou descobrem conceitos e procedimentos. Para aqueles autores, o ensino criativo converte-se na arte de perguntar, de propor soluções e indicar alternativas, sendo, por isso, facilitador da aprendizagem; é orientado para o *desenvolvimento de capacidades e competências* e procura desenvolver a observação, a síntese, a relação, a inferência, a interrogação e a imaginação; é *motivador* e permite quebrar rotinas recorrendo a exemplos, a experiências, materiais e recursos inovadores que facilitam a aprendizagem; fomenta a *combinação de vários materiais e ideias* criadas pelo próprio professor; favorece a *relação professor-aluno*, uma vez que o docente constrói ambientes positivos e desenvolve uma relação afetiva e de mútua confiança com os seus alunos, fator determinante para os envolver e melhorar o seu aproveitamento; *atende ao processo sem descurar os resultados* e sem descuidar os objetivos atitudinais. Em suma, o ensino criativo tem de conseguir implicar e envolver os alunos na sua própria aprendizagem, deve incitar à resolução de problemas e possibilitar uma aprendizagem autónoma e por descoberta, integrando uma avaliação formativa, formadora, processual e contínua.

Ainda que alguns docentes continuem agarrados aos estilos tradicionais de ensino, paulatinamente, vão emergindo práticas inovadoras, com os professores a assumirem um papel de professor-investigador-inovador: implementam uma análise das necessidades e interesses dos alunos, inquirem-nos acerca das metodologias que consideram mais eficazes para promover a sua aprendizagem, desenvolvem estratégias inovadoras baseadas nos princípios psicopedagógicos de construção do conhecimento e em metodologias ativas e participativas, elaboram novos materiais, criando situações de aprendizagem que impliquem afetiva e cognitivamente os alunos e utilizam cada vez mais recursos tecnológicos e audiovisuais como um porta de acesso ao mundo e como mediadores e facilitadores da aprendizagem. Deste modo, procuram novas formas de

atuação e experimentam novas práticas que permitam despertar o interesse dos seus alunos e evitar a insatisfação e o desgaste provocados pela rotina.

Foi nessa perspectiva de professor-investigador-inovador que levamos a cabo o estudo empírico deste trabalho, que se desenrolou, essencialmente, em duas fases. Na primeira, que designamos por exploratória, procuramos perceber as conceções que os alunos tinham acerca da História, se lhes suscitava interesse ou desinteresse, tentando-se indagar as respetivas causas e as estratégias que consideravam mais eficazes para o ensino-aprendizagem da disciplina. Esta fase pretendia sugerir um plano de ação que conduzisse a alteração de rotinas e a melhorias no processo de ensino-aprendizagem, através da exploração de alternativas de desenvolvimento de conteúdos consideradas pelos alunos como potencialmente mais eficazes e promotores de aprendizagens significativas.

A partir dos dados recolhidos na parte exploratória, afigurou-se-nos evidente que a História é uma disciplina que parece interessar pouco a um número considerável de jovens que compõem a nossa amostra, reconhecendo-lhe estes pouca utilidade para a formação da sua identidade, para a interpretação e compreensão do mundo e como orientação para a vida prática. Esta situação revelava a necessidade de se adotar novas formas de ensinar a disciplina, recorrendo a metodologias mais atrativas e eficazes, que permitissem aos alunos interagir ativamente com a informação histórica e transformá-la, de modo a torná-la pessoalmente relevante e útil. Assim, com este estudo, propusemo-nos demonstrar que a integração das TIC, através da criação de situações de âmbito construtivista, como a realização de visitas de estudo virtuais, pode ser considerada uma estratégia criativa, uma ferramenta útil no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, capaz de contrariar o desinteresse evidenciado pelos alunos e as reservas que apresentam quanto à utilidade da História, envolvendo-os em experiências de aprendizagem autênticas e significativas. Por conseguinte, as nossas questões de investigação poderão ser traduzida desta forma: a realização de visitas de estudo virtuais será uma estratégia capaz de despertar o gosto pela disciplina, de motivar os alunos para a aprendizagem e de os envolver ativamente na construção do conhecimento histórico? A realização de visitas de estudo virtuais como complemento às visitas tradicionais poderá contribuir para aumentar a eficácia destas?

Para darmos resposta à nossa questão de investigação realizamos um estudo empírico em duas turmas do ensino básico, uma do 8.º e outra do 9.º ano de

escolaridade, numa escola da área metropolitana do Porto. A primeira visita de estudo virtual, implementada no 8.º ano, decorreu fora do contexto de aula. Foi realizada como trabalho de casa e com o intuito de preparar os alunos para a visita de estudo tradicional ao Mosteiro de Tibães. A visita virtual realizada àquele monumento também visava a consolidação e o aprofundamento do conteúdo abordado na aula, relativo à arte barroca. Por seu turno, a segunda experiência ocorreu em ambiente de sala de aula, e foi operacionalizada numa turma do 9.º ano como estratégia didática de exploração de conteúdos. Esta visita de estudo virtual ao Museu Anne Frank, que se localiza em Amesterdão, para além de permitir retirar algumas ilações acerca da eficácia desta atividade como estratégia de motivação para a aprendizagem da História, também ajudará a concluir se contribui para que os alunos apresentem comportamentos mais adequados na sala de aula.

Deste modo, nesta pesquisa pretende-se explorar formas inovadoras e criativas de integração das TIC no ensino da História e ajudar a refletir sobre as potencialidades das visitas de estudo, mormente as virtuais, em termos de motivação para a aprendizagem, quer como estratégia de abordagem/exploração de conteúdos, quer como atividade de preparação para a visitas de estudo tradicionais. Não se intenta, portanto, substituir as visitas de estudo tradicionais, que são imprescindíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio, mas apresentar as visitas de estudo virtuais como uma estratégia didática capaz de favorecer o contacto com artefactos e locais históricos que, de outra forma, se encontrariam inacessíveis devido à distância, ao tempo e ao custo, e de suscitar nos alunos o interesse e a motivação para assumirem um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolvendo competências que lhes permitam compreender e interpretar acontecimentos históricos particulares, resolver problemas e consolidar saberes.

Por conseguinte, este relatório apresenta-se organizado em três capítulos. O capítulo inicial encontra-se dividido em duas secções. Na primeira, enquadrado nos pressupostos do construtivismo, *“que sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios (...), conceitos e estratégias”* (Fosnot, 1999, p.9) a partir de conhecimentos prévios, serão expostos os argumentos conceituais para a utilização das TIC como ferramentas cognitivas, evidenciando-se as potencialidades da sua integração

no ensino da História. Seguidamente, para além de se apresentarem algumas concepções teóricas acerca da importância das visitas de estudo, também se explicitará o conceito de visita de estudo virtual. Nesta secção serão ainda indicadas as suas vantagens e desvantagens e referenciadas visitas virtuais que podem ser realizadas no âmbito de cada um dos temas do programa de História do terceiro ciclo do ensino básico

O capítulo II, intitulado *Metodologia do Estudo Empírico*, encontra-se dividido em quatro partes. Começa por clarificar-se o objetivo do estudo, procedendo-se à descrição do mesmo, seguindo-se uma breve caracterização do contexto em que decorreu a presente investigação. Na terceira parte deste capítulo, serão apresentadas as técnicas, instrumentos e materiais utilizados para a recolha de dados e, finalmente, far-se-á referência aos procedimentos de análise dos mesmos.

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação dos resultados do trabalho empírico. Começa-se por analisar os resultados relativos aos questionários exploratórios sobre as representações dos alunos acerca da História e do seu processo de ensino aprendizagem, e sobre a atitude dos estudantes face à utilização das TIC no ensino da disciplina. Segue-se a interpretação dos dados referentes à realização das duas experiências educativas, através dos resultados dos guiões de exploração e dos relativos aos questionários de avaliação da atividade, preenchidos pelos alunos no final da mesma.

Por fim, nas *Reflexões Finais*, serão enunciadas as conclusões do estudo e os argumentos que fundamentam a ideia de que as visitas de estudo virtuais representam uma forma de integrar as TIC no ensino da História e constituem uma atividade capaz de transportar os alunos para outro tempo e outro espaço, contribuindo para fomentar a sua motivação. Para além disso, serão apresentadas algumas das limitações desta investigação, apontando-se sugestões para estudos futuros que permitam avaliar a eficácia desta estratégia na melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e na redução do seu insucesso na disciplina de História.

## Capítulo I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 1. Educação histórica, aprendizagem e tecnologia na sociedade da informação

*“O ensino da História deve estar atento para as mudanças advindas dessa nova realidade (uso das novas tecnologias), possibilitando ao aluno ser capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, qualificando-o para ser, dentro deste processo, cidadão pleno (...). Para que isso aconteça, este ensino deve estar em sintonia com o nosso tempo. (...)*

(Ferreira, 1999, p.146)

A educação, mais do que nunca, tem de organizar-se em torno de quatro aprendizagens essenciais que se interligam e que são consideradas os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum; aprender a ser* (Delors *et al.*, 1996, p.77). A História parece-nos ser uma das disciplinas que mais concorre para poder dar resposta a estes desafios educacionais e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, para que adquiram um leque complexo de conhecimentos e de competências de que irão precisar enquanto cidadãos e trabalhadores (CCE, 2007, p.2), preparando-os para ser autónomos, críticos, para aprender a aprender, para aprender a resolver problemas, para enfrentar e encontrar resposta para os desafios que se vão colocando.

No entanto, a despeito destes princípios orientadores e apesar dos resultados da investigação em educação apontarem para uma perspectiva construtivista da aprendizagem (Barca, 1995, p.334), um número considerável de professores continua a dar primazia ao primeiro pilar do conhecimento, perpetuando o paradigma tradicional de ensino, que reserva ao aluno um papel passivo, cuja principal função é a de armazenar e reproduzir o conhecimento escolar fornecido pelo professor. Assim, de acordo com Ferreira (1999, p.140), o ensino de História continua a ser *“predominantemente factual, trabalhando com as tendências narrativas e positivistas, tornando-se, dessa forma, para os alunos um ensino desinteressante, confuso, anacrônico, burocratizado e repetitivo”*.



Parece-nos evidente que este tipo de ensino factual, com aulas centradas no professor, não leva o aluno a compreender melhor a realidade, não favorece o despertar da curiosidade intelectual, nem estimula o sentido crítico dos alunos. Para além disso, poderá levá-los a apresentar uma atitude negativa face à aprendizagem da História, encarando-a como a simples transmissão/memorização de um conjunto de acontecimentos passados e, por isso, sem interesse, não lhe reconhecendo qualquer utilidade. Para contrariar este afastamento dos alunos em relação à disciplina, importa incorporar novas abordagens no ensino da História, de forma a torná-lo mais interessante e criativo, adaptando-o aos novos desafios e necessidades impostas pela sociedade.

Segundo Melo (2009, p.73), *“de acordo com as novas tendências da educação histórica, a aprendizagem da História não se deve limitar à aprendizagem de factos e acontecimentos, mas também à aquisição das ferramentas procedimentais inerentes à construção do saber (o que) permitirá que os alunos no futuro sejam mais autónomos não apenas em situações de aprendizagem formal da História, mas também em situações de ler e actuar sobre a realidade”*. Nesse sentido, Isabel Barca defende que será necessário *“ensaiar metodologias mais centradas na participação dos alunos, propondo-se um trabalho direto com as fontes, desde a pesquisa à sua análise e à elaboração de conclusões”* (1995, p.332). Será ainda necessário *“considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e os de outras disciplinas previamente adquiridos”* (Melo, 2009, p.22). Deste modo, os professores, ao considerarem estes pressupostos orientadores para o ensino da História, estão a promover o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento, a contribuir para melhorar a sua compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos, a capacidade de ler e interpretar o que o rodeia, a compreensão do mundo, estimulando-os a apresentarem uma atitude crítica e reflexiva, isto é, estão a contribuir para que os alunos se tornem pensadores críticos, o que, de acordo com Maria do Céu Melo (2004, p.88), deverá ser o principal objetivo do ensino da História.

Como *“a nossa sociedade sofre um ritmo intenso de modificações, a escola e o ensino de história em especial, tem de acompanhar esse processo sob pena de transmitir conhecimentos já ultrapassados”* (Ferreira, 1999, p.144). Para tal, Fernandes (2002, p.215) afirma que é *“urgente fazer um esforço de adaptação da escola a uma realidade dinâmica em que todos os seus agentes são chamados a participar de uma*

*forma sistemática e responsável, fora e dentro da sala de aula, inclusive a de História. Esta tem de ser vista com um espaço essencialmente para a formação de uma opinião pública historicamente educada, aberta e tolerante, com base numa sólida argumentação”,* função que não se coaduna com os papéis tradicionalmente reservados a professores e alunos.

Ao professor caberá a tarefa de construir novos rumos para o ensino da História, de criar situações educativas motivadoras, capazes de envolver os alunos em aprendizagens significativas, onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências que permitam responder às solicitações da sociedade. Fernandes (2002, p.221) reforça que *“a nova aprendizagem, o interesse pela História tem de ter em atenção a importância da leitura, da escrita, da interpretação, da pesquisa, do saber ler e escrever correctamente, suportes nevrálgicos das aprendizagens presentes e futuras, para além do recurso a outras ferramentas, outras tecnologias que, postas à nossa disposição e quando bem utilizadas, conseguem operar verdadeiros milagres.* De facto, esta asserção é corroborada por vários estudos (Trepát & Rivero, 2010; Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006; Cox *et al.* 2003a; Cox *et al.* 2003b; Ringstaff & Kelley, 2002; Means & Golan, 1998;) que mostram que a utilização da tecnologia, para além de influir positivamente na motivação dos alunos, melhora a qualidade didática e possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Neste sentido, tal como Ferreira (1999, p.148), pensamos que *“a utilização das metodologias ativas mais o uso do computador, como um recurso didático para o fazer cotidiano da sala de aula, contribui para aumentar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino da história”* que lhes permitam tirar conclusões e formular hipóteses.

No entanto, a utilização do computador na educação deve ser muito bem planeada, recorrendo a estratégias e metodologias que aproveitem as suas reais potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem, na realização de atividades quer dentro quer fora da sala de aula. Entendemos, pois, que as TIC só poderão ser consideradas uma ferramenta cognitiva se forem utilizadas num contexto de atividades que desafiem os alunos no crescimento intelectual, no desenvolvimento de

competências necessárias à sociedade da informação e comunicação em que estamos mergulhados.

É neste contexto que o professor de História necessita de utilizar a TIC, de saber propor questões de pesquisas, de orientar os alunos sobre onde e como pesquisar informação, ajudando-os a discuti-la e analisá-la criticamente, a contextualizar historicamente os acontecimentos para que possam retirar sentido dos mesmos. Em suma, ajudar os alunos a transformar a informação em conhecimento mobilizável que lhes facilite a compreensão do mundo, a capacidade de ler e interpretar o que o rodeia.

### **1.1. Ensinar e aprender História com as tecnologias – uma abordagem construtivista**

Nas últimas décadas, a tecnologia, aqui entendida como ferramentas baseadas no computador, Internet e multimédia (Ringstaff & Kelley, 2002, p.2), passou a ser frequentemente utilizada como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção de ambientes de aprendizagem construtivistas e multissensoriais (Balanskat *et al.* 2006, p.12), com repercussão na motivação, no aproveitamento escolar dos alunos, e no desenvolvimento das suas capacidades e competências (Condie & Munro, 2007; Cox, 2003).

Para demonstrar as potencialidade do uso da TIC na educação, Jonassen (2003, p.65) faz alusão a um estudo realizado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos. Este relatório demonstra que o uso sistemático da tecnologia nas escolas tem impactos muito positivos no desempenho dos estudantes. Os alunos mostram-se mais atentos, motivados e envolvidos no seu processo de aprendizagem, apresentando uma melhoria nos resultados. A adir a este facto, ainda desenvolvem outras competências difíceis de mensurar, pois os reais benefícios dos estudantes aprenderem com a tecnologia estão relacionados com o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior. Como refere Lam (2007), “technology in the classroom can help students became capable users, information seekers, problem solvers and decision-makers”.

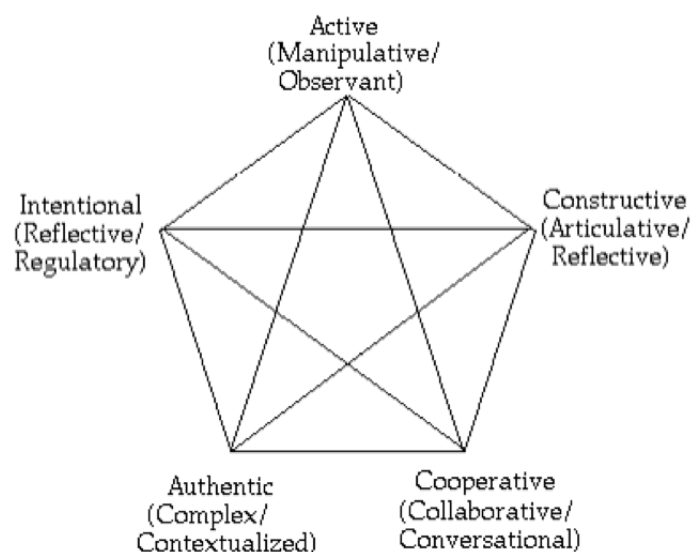
Todavia, parece ser consensual que o uso de recursos tecnológicos, por si só, não é um garante de melhorias na educação. Rogers (1999, citado por Jonassen, 2003, p.66) refere que “*the true power of what we do in our classrooms depends less on technology, and more on what we do with the technology we have*”. Vários investigadores consideram que a tecnologia não deve ser usada para apoiar os estilos tradicionais de

ensino e que a “*abordagem construtivista é a que tem gerado mais benefícios e a que melhor contextualiza e tira proveito dos recursos tecnológicos para os processos de ensino aprendizagem*” (Souza, 2005, p.125), abordagem definida por Cooper (2004, p.55-56) como “*activa (...) através da resolução de problemas, permite aos alunos operar sobre experiências próprias e construtos mentais, aprender através dos sentidos – sentir, tocar, ver, aplicar aprendizagem a novos contextos de modo a tornar os factos menos “maçudos” e integrar a aprendizagem sem fronteiras entre disciplinas, focando o interesse das crianças e o desenvolvimento holístico – emocional, social e cognitivo*”.

Assim, a utilização da tecnologia em educação implica alterações radicais nos processos convencionais de ensino e aprendizagem, reconfigurando o modo como professores e alunos acedem ao conhecimento, pois, num sistema em que a tecnologia assegura a difusão da informação, os professores não podem limitar-se a transmitir o saber, de quem já não são os únicos detentores. Têm, necessariamente, de ensinar de outro modo, têm de estimular os alunos a refletir, a construir o saber, a manipular e a representar o que sabem, ao invés de reproduzirem o que alguém lhes diz. Neste sentido, as ferramentas informáticas, para funcionarem como parceiros intelectuais dos alunos (Eça, 1998; Jonassen, 2003 e 2007) e para serem consideradas ferramentas cognitivas, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior (Jonassen, 2007, p.21), pressupõe que os docentes adotem o papel de facilitadores das aprendizagens dos alunos, enquanto que estes deixam de ser meros recetores, assumindo uma atitude mais ativa e autónoma na construção do próprio conhecimento e significados a partir dos seus conhecimentos prévios. Aliás, segundo o paradigma construtivista, os alunos aprendem e desenvolvem-se na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta construção implica o seu contributo ativo, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interativa, em que o professor atua como guia e mediador da aprendizagem do aluno, visando o seu desenvolvimento integral (Solé & Coll, 2001, p.23).

Então, as tecnologias podem alterar as formas de ensinar e aprender, mas o seu sucesso implica que a sua utilização em sala de aula se faça para aceder à informação, para interpretar, organizar e representar o conhecimento pessoal. Para além disso, o seu uso deve visar amplos objetivos promotores de aprendizagens significativas. Aliás, de acordo com Jonassen (2003, p.6), “*the primary goal of education at all levels should be*

*to engage students in meaningful learning*”, cujas características se encontram ilustradas na Figura 1, e, como é possível observar, estão interrelacionadas e são interdependentes.



**Figura 1 -Características da Aprendizagem Significativa, in Jonassen (2003, p.6)**

Jonassen (2003, p.6-10) considera, assim, que o professor deve usar a tecnologia para envolver os alunos numa aprendizagem ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa. Entende que a aprendizagem é ativa quando os alunos interagem com um ambiente e manipulam objetos nesse ambiente, observam os efeitos das suas intervenções e constroem as suas próprias interpretações do fenómeno observado e dos resultados da sua manipulação. No entanto, este atributo não é suficiente para tornar a aprendizagem significativa. Para isso, é essencial que seja construtiva, que os estudantes integrem as novas experiência e interpretações no seu conhecimento prévio sobre o mundo e que construam os seus próprios modelos mentais simples para explicar o que observam. Outra das características que torna a aprendizagem significativa é o seu carácter intencional, pois, quando os alunos procuram ativa e intencionalmente alcançar um objetivo cognitivo, pensam e aprendem mais. Deste modo, as tecnologias têm de envolver e apoiar os alunos nos seus objetivos de aprendizagem, bem como permitir que articulem o que estão a fazer, as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram. Quando isto ocorre, os estudantes alcançam uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo e tornam-se mais capazes de aplicar o

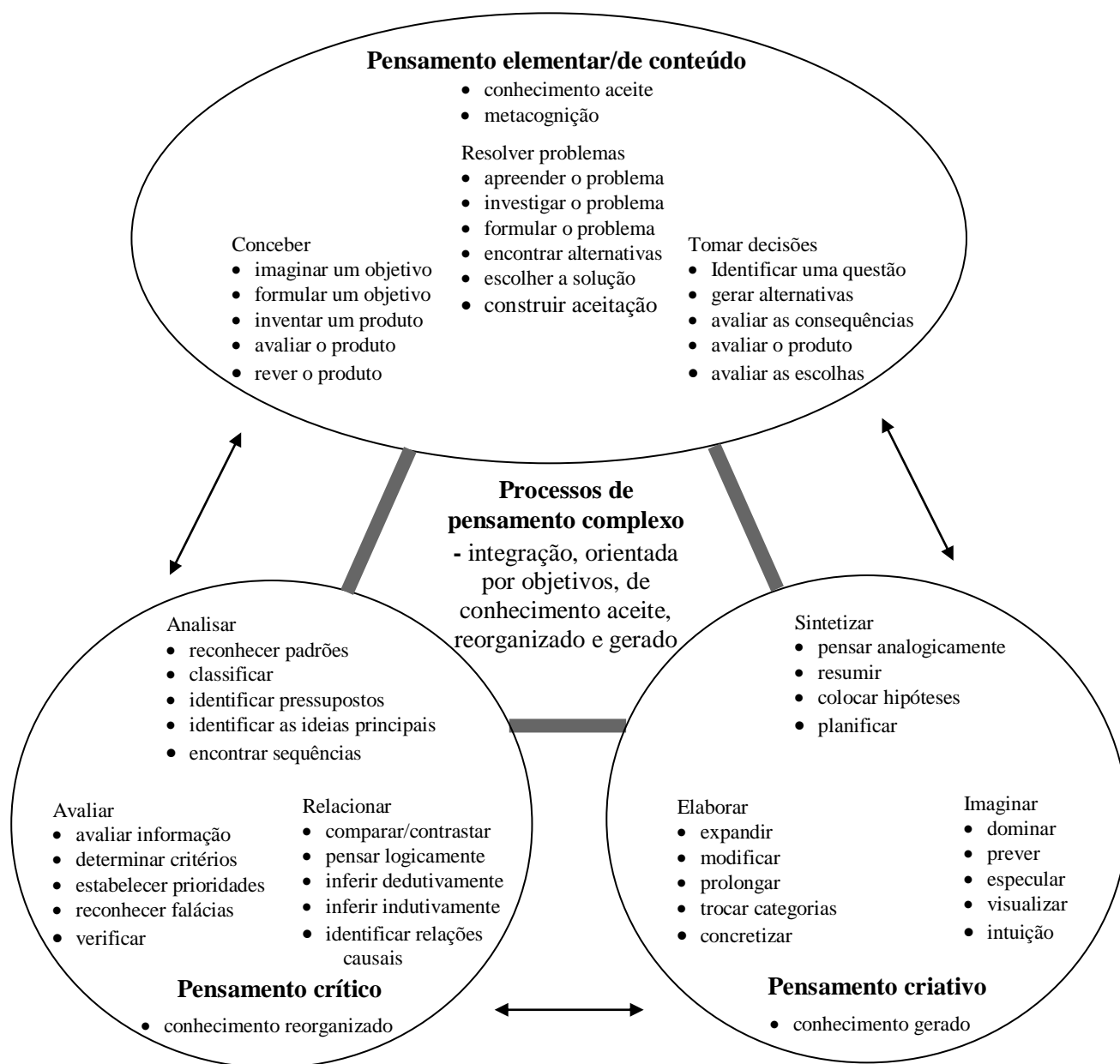
conhecimento que construíram a novas situações. Para além de ser ativa, construtiva e intencional, a aprendizagem para ser significativa também necessita de ser autêntica e cooperativa, isto é, deve permitir que os alunos realizem tarefas de aprendizagem, trabalhando em grupos, que se enquadrem numa situação do mundo real, significativa ou simulada, num ambiente de aprendizagem baseado em resolução de problemas.

Neste contexto, reiteramos a afirmação de Teresa D'Eça (1998, p.29), que entende que a Internet se tornou “(...) *um meio espantoso de transmissão, aquisição e partilha de conhecimento; de pesquisa, análise e resolução de problemas*”, que permite satisfazer objetivos pedagógicos avançados, entre eles o de preparar os estudantes para o trabalho do futuro, para recolher, seleccionar e avaliar a informação, aportando, dessa forma, novas valências ao processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao ensino da História, a Internet disponibiliza uma grande diversidade de fontes primárias e secundárias e de recursos audiovisuais que ajudam os alunos a aceder à informação necessária, a comprovar perspectivas, convicções e visões do mundo e a construir significados. Para além disso, permite enfatizar a importância das ideias prévias no processo de compreensão dos estudantes, bem como a sua iniciação no método da pesquisa histórica, centrado na interpretação de fontes, em que o aluno selecciona dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões.

Contudo, para que isso aconteça, a Internet não deve ser usada nem como uma grande enciclopédia (Reich & Daccord, 2008, p.85), nem estritamente como meio facilitador da organização do trabalho docente, ou como recurso de apoio à transmissão do saber, mas, sobretudo, como um parceiro intelectual dos alunos e como uma ferramenta cognitiva que exija que os estudantes pensem de forma significativa (Jonassen, 2007, p.21), que promova a capacidade de investigação, de interpretação, de organização e representação do conhecimento pessoal. Aliás, de acordo com Jonassen (*idem*), os motores de busca funcionam como ferramenta cognitiva, principalmente, pelo facto de promoverem o pensamento reflexivo, que, por sua vez, apoia a construção do conhecimento através do envolvimento ativo do aluno, que reflete a sua compreensão e conceção da informação, em vez de reproduzir a apresentação feita pelo professor. Assim, os alunos, ao assumirem o controlo do seu próprio processo de aprendizagem, podem começar a encarar a História não como um processo de memorização, mas de interpretação, um processo mais rico, melhor relacionado e mais aplicável a aprendizagens e eventos subsequentes.

Deste modo, os alunos estão ativamente envolvidos na interpretação do mundo exterior e na reflexão das suas interpretações, resultando numa melhor compreensão e na aquisição de competências do pensamento crítico, criativo e complexo, que se encontram sistematizadas na figura 2, de acordo com o Modelo de Pensamento Integrado, desenvolvido pelo Departamento de Educação de Iowa.



**Figura 2 - Modelo de pensamento Integrado, in Jonassen (2007, p. 39)**

Porém, para que envolva o uso de competências do pensamento crítico, criativo e complexo, a pesquisa tem de ser intencional, uma vez que a Internet apenas constitui um apoio para a aprendizagem se os alunos formularem uma necessidade de informação e pesquisarem de forma intencional para suprimirem essa necessidade. Para isso, o professor precisa de apoiar ou criar pilares que guiem e suportem a pesquisa de informação.

Com efeito, a tecnologia, a Internet e as ferramentas multimédia abrem, assim, novos caminhos para o ensino da História. Como referem Trepát e Rivero (2010, p.30), *“la historia es una disciplina multimedia por naturaleza, dado que utiliza fuentes orales, escritas, arqueológicas, audiovisuales, etc...”*, e a Internet disponibiliza novos e variados recursos, uma vez que o acesso a museus *online* e a arquivos históricos permite aceder a uma vasta quantidade e diversidade de fontes históricas primárias e secundárias, como textos escritos, testemunhos orais, documentos audiovisuais, etc., e de recursos como filmes, fotografias, cartoons, bem como a um manancial de informação atualizada que presta um forte contributo para a construção e apresentação do conhecimento histórico, permitindo mudar a forma de transmitir os conhecimentos. Por isso, parece-nos que a tecnologia, quando usada corretamente, pode ser perspectivada como um fator facilitador de um processo de mudança educativa em que o papel do professor é sobretudo o de criar situações educativas que favoreçam a diversificação dos percursos de aprendizagem e que apoiem os alunos no seu trabalho de construção de sentidos, desafiando-os a pensar, a saber pesquisar, organizar e a ter persistência no trabalho, a fazer sínteses e elaborações teóricas, a comunicar, a ser independentes e autónomos e a saber articular o conhecimento com a prática.

Assim, o ensino de História terá, certamente, muito a beneficiar com o recurso às tecnologias, pois estas, para além de ajudarem a ultrapassar a apatia, a resistência à aprendizagem e o insucesso, ao permitem trazer para a aula de História uma grande diversidade de fontes históricas disponibilizadas *online* e que os próprios historiadores usam para construir as suas narrativas históricas, de acordo com Trepát e Ribeiro (2010, p.30), ainda familiarizam o aluno com a metodologia de investigação e desenvolvem novas capacidades de interpretação de fontes, o que facilita a compreensão e a retenção dos processos históricos. Por isso, concordamos com Ferreira (1999, p.150) quando afirma que a utilização das tecnologias e dos *“recursos audio-visuais despertam a*



*atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para a melhoria da aprendizagem”, ao estimular diferentes canais de acesso à informação.*

Para além da integração das TIC na sala de aula de História, consideramos que proporcionar aos alunos o contacto com as variadas manifestações do património cultural e histórico também permite criar situações de âmbito construtivista, apresentando-se como um potencial motor de aprendizagens significativas, ao permitir a abertura da escola ao mundo exterior. Assim, outra das atividades que poderá contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno e para lhe despertar o interesse e a vontade de aprender História, é a realização de visitas de estudo tradicionais ou virtuais, estratégia que permite estabelecer uma articulação entre o currículo e a realidade, mostrando aos alunos que um tema tratado na aula pode ter aplicação no património histórico e que este pode ser encarado como fonte e contexto de aprendizagem, a partir do qual podem adquirir e aplicar conhecimentos, procedimentos e atitudes (Torre & Barrios, 2002, p.157-160).

## 2. A visita de estudo como atividade prática de enriquecimento curricular

As visitas de estudo, entendidas aqui na aceção de Almeida (1998, p.51) como *“qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar (...) com objectivos educacionais mais amplos ao do mero convívio ente professores e alunos”*, têm sido consideradas por vários docentes e investigadores como uma atividade promotora do desenvolvimento integral dos alunos, sendo-lhe reconhecidas várias potencialidades, particularmente a de facilitar e aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem (Kiesel, 2005; Proença, 1992). Nespor (2000, citado por Oliveira, 2008, p.12) considera-as atividades basilares no processo de ensino/aprendizagem, pelo facto de envolverem ativamente os alunos na procura de informação e na utilização de recursos exteriores à escola.

Em conformidade com esta premissa, no Currículo Nacional do Ensino Básico, em vigor no ano letivo de 2011/2012, surgem referências à sua realização em várias áreas disciplinares. Na secção dedicada à História, no ponto referente às experiências de aprendizagem, também fornece indicações de que se deve *“proporcionar situações de aprendizagem em contextos mais alargados e diversificados que o contexto específico da aula tradicional de história”* e, dessa forma *“criar condições mais objetivas para o desenvolvimento, nos alunos, do perfil de competências gerais do ensino básico”* (ME-DEB, 2001, p.89). Nestas orientações já se percebe o relevo dado a esta atividade, contudo, aquele documento é mais preciso e especifica que *“os alunos devem ter oportunidade de experimentar actividades que impliquem (...) o contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados”* (ME-DEB, 2001, p.91).

A comunidade escolar parece ter consciência das vantagens inerentes à realização de visitas de estudo, seguindo as orientações fornecidas pelo documento orientador supracitado. Por isso, esta atividade é comum no panorama educacional e têm assumido um carácter cada vez mais interdisciplinar, estando envolvidos, no seu planeamento e concretização, professores provenientes de várias áreas do saber. Esta interdisciplinaridade, ao permitir uma descompartimentação do conhecimento e a obtenção de uma visão integradora da realidade (Proença, 1992), traz vantagens acrescidas à implementação de visitas de estudo.

Kisiel (2005, p.94), numa investigação realizada com o intuito de identificar as motivações que levam os professores a realizar visitas de estudo, concluiu que os docentes apontam essencialmente oito razões para dinamizarem esta atividade. A maior parte referiu que organiza visitas de estudo pois estas permitem-lhes articular o meio com o currículo escolar, constituindo uma oportunidade para o reforçar ou expandir. Outros concretizam-nas para expor os estudantes a novas experiências e para proporcionar experiências de aprendizagem diferentes e inesquecíveis. Promover o interesse, a curiosidade, a motivação e contribuir para alterar o contexto de aprendizagem dos alunos, rompendo rotinas, são outras das razões apontada pelos docentes para a realização desta atividade. Há ainda quem dinamize visitas de estudo por considerar que são uma forma de promover a aprendizagem ao longo da vida e uma oportunidade para mostrar aos alunos que também se aprende fora do contexto da sala de aula, entre amigos e familiares. Um menor número de docentes justifica a opção por esta atividade por reconhecer que é uma experiência positiva e do agrado dos alunos, e outros ainda assumem que as dinamizam para satisfazer as expectativas da escola. Qualquer que seja a razão apontada, há unanimidade em considerar que as visitas de estudo proporcionam valiosas oportunidades de aprendizagem e favorecem a compreensão dos conteúdos.

Em Portugal, o recurso cada vez mais frequente a esta estratégia, e a inadequação do modelo organizacional proposto no Despacho n.º 28/ME/91, de 28 de março, levou a que as várias direções regionais de educação emitissem ofícios circulares a clarificar o conceito de visita de estudo, tendo em vista a uniformização de procedimentos entre os vários estabelecimentos de ensino. Assim, consideram as visitas de estudo “*uma atividade decorrente do Projeto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projetos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizadas fora do espaço físico da escola e ou da sala de aula. Nesta aceção uma visita de estudo é sempre uma atividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objetivos para desenvolver/complementar conteúdos de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares*” (ME-DREN, 2004). Curiosamente, enquanto que esta direção regional sublinha que se trata de “*uma atividade lectiva, obrigatória para todos os alunos da turma ou para um conjunto de turmas para a qual foi estruturada*”, as restantes assumem o seu “*carácter facultativo, cuja operacionalização deverá estar definida no respectivo Regulamento Interno de cada*

*Escola/Agrupamento*” (ME-DREA, 2004; ME-DREC, 2004; ME-DREL, 2005). Aqueles ofícios ainda expressam os princípios que deverão ser observados aquando da organização de uma visita e que vão de encontro aos propostos por vários autores. Neles incluem-se as razões justificativas da visita; os objetivos específicos; guiões de exploração do (s) local (ais) a visitar; aprendizagens e resultados esperados; portfólios da visita; regime de avaliação dos alunos e do projeto; calendarização e roteiro da visita; docentes e não docentes a envolver e elaboração de propostas de atividades para os alunos não envolvidos, mas cujos professores faltarão em virtude da sua participação na visita.

## **2.1. Potencialidades didáticas das visitas de estudo**

*“Field trips have long been used as a context for teaching and learning (...) especially in history education. Field trips can provide students the opportunity to construct knowledge actively through interacting with historic places, experts, and artifacts. When integrated into the curriculum and not used as rewards, field trips can be among the most valuable and effective modes of history teaching, especially local historic sites”.*

Noel, 2007, citado por Stoddard, 2009, p. 412

As visitas de estudo, desde que corretamente dinamizadas, proporcionam uma oportunidade para ampliar e consolidar aprendizagens através do contacto direto com a realidade, sendo uma atividade criativa e promotora do desenvolvimento integral do aluno.

Rickinson *et al.* (2004) analisou 150 estudos publicados entre 1993 e 2003 sobre os impactos cognitivos, afetivos, interpessoais e comportamentais das visitas de estudo. A revisão da literatura permitiu-lhe concluir que as visitas de estudo, quando devidamente concebidas, planeadas e concretizadas, oferecem aos alunos a oportunidades para desenvolver conhecimentos e competências que complementam e reforçam as aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula, acrescentando valor às atividades que aí se desenrolam. Por isso, considera que as visitas de estudo devem ser uma atividade realizada com mais frequência, uma vez que os dados resultantes de várias pesquisas reforçam o seu potencial cognitivo, atitudinal e interpessoal, e comprovam que os alunos aprendem tanto ou mais numa visita de estudo do que na sala

de aula. Esta opinião é partilhada por Almeida (1998) que considera que as visitas de estudo “*podem revelar-se uma importante atividade, facilitadora da compreensão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas dos alunos*”.

Nundy (1999a; 1999b e 2001, citado por Rickinson *et al.* 2004, p.20), sublinha três vantagens das visitas de estudo. Afirma que estas têm um impacto positivo na memória a longo prazo, podem contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e, mais importante, permitem reforçar a articulação entre o domínio cognitivo e o afetivo, proporcionando aprendizagens de nível superior. Para além disso, este autor reconhece que “*residential fieldwork is capable not only of generating positive cognitive and affective learning amongst students, but this may be enhanced significantly compared to that achievable within a classroom environment*”, e que a participação dos alunos em visitas de estudo que envolvem a realização em tarefas colaborativas tem impactos positivos na capacidade de cooperação, liderança, perseverança, confiança, iniciativa e motivação.

Proença (1992) e Kiesel (2005) sustentam que as visitas de estudo contribuem para que os alunos complementem e consolidem as aprendizagens realizadas na sala de aula e construam um conhecimento mais sólido, encorajando-os, a partir da realização de tarefas orientadas e objetivas, a encontrar soluções e a aprender de modo autónomo. Também consideram que esta atividade proporciona um ensino investigativo, centrado na resolução de problemas, e possibilita ao aluno assumir um papel ativo na sua aprendizagem. Ao permitir que aprendam de forma divertida, ainda propicia aprendizagens facilmente recordadas e tem um impacto positivo no desenvolvimento de aprendizagens futuras, pois demonstra aos alunos que é possível aprenderem para além do contexto escolar. Outros autores (Manzanal,1999 e Bogner, 1999, citados por Rickinson *et al.* 2004, p.21) acrescentam que esta atividade auxilia os alunos na compreensão dos conceitos, recorrendo à informação recolhida na visita, e facilita a incorporação de novos conhecimentos durante as atividades de sala de aula.

Torre e Barrios (2002) entendem que esta atividade também permite o estabelecimento de relações entre o conhecimento veiculado pela escola e o não académico, ou seja, fomenta uma aprendizagem que estreita a articulação entre o meio escolar e a realidade, favorece um maior conhecimento do aluno sobre o meio que o rodeia, estimulando-o a valorizar o património, a desenvolver uma atitude de

investigação e a procurar explicar situações observadas. Para além disso, salientam que as visitas de estudo ainda possibilitam a compreensão de aspetos que não são abrangidos pelo currículo.

No entanto, Rickinson *et al.* (2004, p.25) alude a conclusões de alguns estudos que associam a eficácia desta atividade ao modo como decorre a sua implementação/dinamização e que alertam para a possibilidade de algumas visitas de estudo conduzirem a aprendizagens pouco consistentes.

Em suma, várias pesquisas reconhecem que as visitas de estudo são uma atividade do agrado da maioria dos alunos e enfatizam o seu papel na facilitação da aprendizagem, salientando que os professores deviam dinamizar com mais frequência este tipo de atividade que implica um cuidado trabalho de preparação, que se inicia com a definição clara dos objetivos que se pretendem atingir com a sua implementação e não acaba com a deslocação ao local, sendo necessário um trabalho de acompanhamento e sistematização após visita. Para além disso, sublinham que a dinamização de visitas de estudo exige a utilização de atividades de aprendizagem cuidadosamente estruturadas, com estreita ligação ao currículo escolar e que contemple as necessidades de todos os alunos.

## **2.2. Constrangimentos à realização de visitas de estudo**

Apesar de vários estudos sustentarem que as visitas de estudo promovem a motivação e a aprendizagem, a sua realização, atualmente em Portugal, enfrenta obstáculos de natureza diversa e que são limitadores da sua eficácia. Por um lado, por interferir com as atividades letivas de outras disciplinas e implicar custos económicos, os órgãos de gestão das escolas impõem cada vez mais restrições à concretização desta atividade, limitando o seu número a uma visita por ano letivo, de preferência que assuma um carácter inter ou multidisciplinar. Esta situação acaba por condicionar a seleção dos locais a visitar e o momento da sua realização, fazendo com que, muitas vezes, a atividade se encontre temporalmente desfasada do programa.

Por outro lado, os professores têm vindo a assistir a um aumento da sua componente letiva e não letiva e do número de alunos por turma. Esta situação, associada ao trabalho burocrático que têm de realizar, impede-os de ter o tempo necessário para planificar convenientemente esta atividade, optando, na maioria dos casos, por delegar nos técnicos da instituição a visitar a tarefa de dirigir a visita de

estudo. No entanto, como os guias que lideram a exploração dos espaços não conhecem o grupo de alunos, nem sempre adaptam as informações às características dos estudantes, nem adequam a sua mensagem ao seu nível de compreensão, diminuindo o sucesso da visita.

Alguns estudos (Griffin&Symington,1997; Ramey-Gassert,Walberg&Walberg, 1994; Tuckey, 1992, citados por Kiesel, 2005) ainda demonstram que os professores nem sempre definem objetivos explícitos para a sua visita ou não os dão a conhecer aos alunos envolvidos e revelam-se incapazes de articular as informações veiculadas e os conhecimentos adquiridos durante a visita com o currículo, não rentabilizando o potencial desta experiência de aprendizagem.

Outro obstáculos prende-se com as dificuldades sentidas em recrutar um número suficiente de docentes para acompanhar os alunos, pois estes, como têm de faltar em virtude da sua participação na visita, necessitam de elaborar propostas de atividades para os alunos não envolvidos na deslocação. Como isso implica um acréscimo de trabalho e dificulta o cumprimento do programa, muitos professores rejeitam participar nestas atividades, inviabilizando a sua concretização.

O custo inerente a uma deslocação da escola também constitui uma das limitações desta atividade, situação que leva à necessidade de realizar visitas com grandes grupos de alunos ou, nalguns casos, poderá mesmo impedir a participação de outros. Nas deslocações são múltiplos os fatores de distração. Muitas vezes os estudantes encaram as visitas de estudo como um dia sem aulas, onde os aspetos mais importante são os momentos de socialização proporcionados. Com efeito, é frequente o extravio do roteiro da visita, elaborado pelo professor, durante as paragens efetuadas ou a não realização das atividades propostas no mesmo, limitando-se, muitos alunos, a copiar a partir de outros colegas as tarefas solicitadas. Aliás, a nossa prática na realização desta atividade permite-nos afirmar que um número significativo de alunos não entrega o roteiro e a maioria dos restantes deixa-o muito incompleto, e quando são chamados a avaliar a atividade, a maior parte dos discentes aponta como aspetos mais positivos da experiência educativa os momentos de convívio com os colegas, sendo que as aprendizagens realizadas raramente são mencionadas.

### 2.3. Visitas de Estudo Virtuais (VEV)

Reich e Daccord (2008, p.90) salientam que as visitas de estudo “*are excellent ways to immerse students in historical evidence by visiting museums, historical sites, author residences, or government buildings*”. No entanto, aqueles autores reconhecem haver obstáculos que impedem a realização e/ou reduzem a eficácia daquela atividade. Por isso, recomendam que “*if you cannot visit an important site in person, you can often visit the site virtually on the Web. (...) Virtual tours are excellent vehicles for bringing primary source materials into the classroom, and museums and historical sites are adding more virtual tours to their Web sites.*” (*idem*, p.92).

Na verdade, são cada vez mais as instituições que, reconhecendo o enorme potencial interativo das novas tecnologias, colocam os seus acervos, ou parte deles, à disposição de públicos cada vez mais vastos, transcendendo barreiras impostas pelo espaço, tempo e distância. Com efeito, com o crescente uso das novas tecnologias, algumas instituições, nomeadamente museus, sentiram necessidade de utilizar suportes digitais hipermediáticos para publicitar e despertar o interesse pelo seu espaço e coleções, passando a disponibilizar ao público, através da Internet, material de carácter didático, bibliográfico e audiovisual. Desta forma, proporcionam visitas de estudo virtuais que conduzem os visitantes pelos objetos artísticos, históricos e científicos que albergam, contribuindo para a consolidação da identidade de cada comunidade, de forma a que o *passado* não se transforme num *país estranho* (cf. Correia, 2011, p.555).

Estas visitas virtuais em três dimensões (3D) conferem uma nova dimensão à presença do museu na escola e são particularmente interessantes por proporcionarem uma oportunidade de visita a quem se encontra impossibilitado de o fazer, temporária ou permanentemente, por diversas circunstâncias.

A virtualização do património, para além de possibilitar que um número cada vez maior de pessoas tenha acesso aos bens culturais da humanidade, democratizando o acesso à cultura, configura novas potencialidades para o ensino da História, permitindo integrar a visita virtual como recurso, com diversas possibilidades de exploração pedagógica pré e pós-visita real, que promove a aprendizagem e facilita o estabelecimento de relações entre o passado, presente e futuro.

Segundo Klemm e Tuthill (2003, p.177), as VEV são uma estratégia que motiva os alunos para o estudo do meio e para aprendizagem, devendo ser usadas como



ferramenta cognitiva na sala de aula, conceito que, no entender de Jonassen (2007), se aplica a ferramentas informáticas adequadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior.

Para aquelas autoras (2003, p.178), o conceito de “visita de estudo virtual” engloba uma grande variedade de soluções educativas e tecnológicas, mas geralmente refere-se a apresentações multimídia que, através do computador, permitem aos alunos contactar com imagens, sons e descrições de lugares distantes. Esta aceção é igualmente partilhada por Cox e Su (2004) e Stoddard (2007), para quem as visitas de estudo virtuais são uma experiência assente na utilização da tecnologia que possibilita aos alunos viajar sem sair da sala de aula. Estes autores consideram que esta ferramenta pedagógica facilita o acesso a uma diversidade de conteúdos que se adaptam a diversas modalidades e estilos de aprendizagem. Foley (2003) também define VEV como *“a guided exploration through the Web that organizes a collection of pre-screened, thematically based web pages into a structured online learning experience”*.

Jonassen (2003, p.60) distingue duas categorias de visitas virtuais: as VEV e as expedições online. Considera que nas primeiras os estudantes usam a Internet para visitar virtualmente locais como museus ou outros países, enquanto que nas expedições online os alunos acompanham a viagem real de um explorador ou investigador. Qualquer que seja a modalidade, salienta que *“virtual travel can provide students around the world the opportunity to explore other cultures, local people, geography, culture, the foods, sights, and sounds of places they visit”* (idem). O autor ainda refere que esta estratégia pode estimular a imaginação dos alunos e proporciona-lhes uma oportunidade para estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e nova informação que vão adquirindo.

Com efeito, existe uma grande diversidade de VEV. Estas apresentam graus de complexidade variáveis que oscilam entre soluções mais estáticas, como uma simples apresentação em PowerPoint ou vídeo, e experiências virtuais mais multifacetadas que integram animações e simulações em três dimensões, fotografias, vídeos, texto, áudio e videoconferência, e que exigem ligação à Internet. Qualquer que seja o suporte e a modalidade gráfica adotada, Klemm e Tuthill (2003, p.178) reconhecem um grande potencial pedagógico às VEV, atribuindo-lhes essencialmente duas funções: creem que

podem e devem ser utilizadas para apoiar a concretização de visitas tradicionais, ou usadas como alternativa quando a realização daquelas não é possível.

No que concerne à primeira daquelas funções, as autoras referem que as VEV são muito úteis quer na planificação quer na valorização das visitas tradicionais, uma vez que o professor, antes da realização de uma visita de estudo, tem de preparar previamente a atividade e, para definir os respetivos objetivos, para determinar para que quer utilizar o património como recurso, tem de conhecer o espaço que pretende visitar, as potencialidades educativas que apresenta, observar as relações que podem ser estabelecidas com o currículo e determinar o momento mais oportuno para a sua realização, ou seja, como atividade de introdução, ampliação ou conclusão de um determinado tema. Nesse sentido, as autoras anteriormente referidas, consideram que a visita virtual facilita esta tarefa, prestando um importante auxílio aos docentes na preparação e posterior condução e avaliação da atividade. Como elemento prévio à visita real, e para que esta não se torne num simples “passeio”, também é necessário envolver e fomentar o interesse dos alunos para os espaços a visitar, dando-lhes a conhecer os objetivos que se pretendem alcançar. Esta preparação que antecede a saída da escola assume uma importância fundamental para promover aprendizagens significativas e duradouras. Assim, a VEV fornece aos estudantes uma visão geral do espaço a visitar, permitindo chamar a atenção para aspetos que terão de observar aquando da deslocação ao local, de forma a evitar dispersões que reduzem a eficácia da atividade (Kubota e Olstad, 1991, citado por Almeida, 1998, p.68), e a contribuir para uma participação mais ativa dos alunos. Contudo, se queremos que a atividade seja eficaz, a sua realização não pode ser apenas pontual, tem de lhe ser dada continuidade. Por isso, no regresso à escola, mais uma vez, as autoras defendem que a VEV poderá ajudar a fazer uma síntese de todos os aspetos trabalhados durante a visita tradicional, enfatizando os objetivos que lhe deram corpo, de modo a articular os novos conhecimentos adquiridos com o currículo escolar. Para além disso, ainda ajudará a interpretar, sistematizar, ordenar a informação recebida, transformando-a em novos conhecimentos que podem ser mobilizados noutras situações. Este processo de interpretação e síntese reforça o trabalho da visita tradicional, permitindo não só valorizar o meio e o património como recurso e fonte de informação, mas também como espaço de intercâmbio e evolução (Trepát & Rivero, 2010). Nesse sentido, os alunos poderão ser estimulados a criar a sua própria VEV, atividade que os ajudará a

interpretar a experiência vivida e a articular o que aprenderam com o currículo. Para isso, antes da concretização da visita, será necessário atribuir a cada grupo um tópico de pesquisa, sobre o qual os estudantes terão de recolher informação, fazer algumas gravações e tirar fotografias (Klemm & Tuthill, 2003, p.183). No final, recolher-se-ão todos os contributos e a visita virtual feita pelos alunos será utilizada, não só para os ajudar a sintetizar o que aprenderam, mas também para divulgar à comunidade escolar o espaço visitado. Desta forma, está a favorecer-se o desenvolvimento de aprendizagens concetuais, procedimentais e atitudinais e a possibilitar-se que os alunos, através do trabalho colaborativo, desenvolvam uma atitude de investigação e de procura de explicações para situações observadas, trabalho semelhante ao realizado pelo historiador.

Outra das funções reconhecidas por Klemm e Tuthill (*idem*) para as VEV é a de constituírem uma alternativa às visitas tradicionais quando a realização daquelas não é possível. Assim, estas autoras consideram que os docentes podem utilizar esta atividade para apoiar o estudo de determinados temas e locais que, por alguma razão, não possam ser visitados, e para abordar determinados objetivos ou competências curriculares. Salientam ainda que as VEV também podem ser utilizadas para proporcionar um ensino diferenciado a determinados alunos que exijam essa modalidade.

Gibson (2002, citado por Reis, 2010, p.67) considera que as VEV permitem a exploração de aspetos de uma visita real sem sair da sala de aula, salientando que, à semelhança daquela, devem ser cuidadosamente planeadas. Esta ideia é reforçada por Jonassen (2003, p.60) que refere que *“online field trips can, however, be of little value unless students travel well equipped with intentional goals for learning”*. Este autor ainda salienta que os alunos não podem limitar-se a encontrar informação, têm de refletir sobre a ela e relacioná-la com os conhecimentos que possuem, pois só mediante este processo de manipulação e transformação é que a informação que se encontra dispersa se articula num processo de construção significativa do conhecimento.

Assim, para que as VEV sejam eficazes e proporcionem aprendizagens significativas, devem criar ambientes de aprendizagem novos e diferentes, têm de ser intencionalmente preparadas e encontrar-se em estreita articulação com o currículo. Para além disso, o professor deve assumir um papel de facilitador das aprendizagens, propondo atividades que envolvam os alunos de forma ativa na sua aprendizagem, que deve ser eminentemente cooperativa, encorajando-os a resolver problemas para os

desafios colocados através da pesquisa de informação, de forma a fomentar o pensamento crítico de ordem superior. Deverá igualmente proporcionar experiências que permitam o desenvolvimento de novas competências e proporcionar múltiplas oportunidades para o sucesso aluno, atendendo aos diferentes estilos e modalidades de aprendizagem e à diversidade de inteligências. (Klemm & Tuthill, 2003, p.183).

Desta forma, os estudantes quando realizam uma VEV não assumem um papel passivo. Pelo contrário, esta atividade envolve-os numa aprendizagem autêntica e ativa, e permite-lhes desenvolver capacidades de observação, interpretação, análise e de síntese. Os alunos ainda podem utilizar informação gráfica, textual, numérica e auditiva para explorarem os locais visitados virtualmente, do modo que consideram mais adequado, de acordo com a teoria das *Inteligências Múltiplas* (Gardner, 2007, p.39), segundo a qual os indivíduos usam pelo menos sete tipos de inteligências para aprender: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal.

A realização de visitas de estudo virtuais constitui, assim, uma forma de integrar as TIC na sala de aula de História sob uma perspetiva construtivista, sustentada pelos estudos de Piaget, Ausubel e Vygotsky (Kozulin & Presseisen, 1995, citado por Klemm & Tuthill, 2003, p.184). Esta abordagem reconhece que cada pessoa aprende ativamente construindo as suas próprias ideias, com base nos significados que já conseguiu construir previamente. É fundamental que se estabeleça uma ligação entre os conhecimentos que se tem e os que se adquirem, no sentido de desenvolver novos conceitos. Neste sentido, a perspetiva construtivista da aprendizagem coloca o aluno como agente principal na construção do seu próprio conhecimento e os professores servem como guias, mediando as experiências de aprendizagem para maximizar o grau de significados que os alunos podem construir a partir de uma situação de aprendizagem.

#### **2.4.Vantagens e desvantagens das VEV**

Como qualquer estratégia educativa, as VEV também têm benefícios e constrangimentos. Não obstante as melhorias qualitativas e quantitativas, há muitos espaços que oferecem visitas pouco interativas, baseadas em imagens estáticas em detrimento das tridimensionais, e outros que ainda não virtualizaram as suas coleções. Por isso, as VEV também apresentam algumas limitações. Para além das já referidas,

nem sempre os computadores existentes nas escolas se encontram operacionais. Muitas vezes não existem em número suficiente e não reúnem os requisitos mínimos para suportar o programa e/ou serviços utilizados, nem possuem uma ligação à Internet suficientemente rápida que permita aceder a determinados locais virtualizados. Por outro lado, grande parte dos serviços e ferramentas existentes não se encontram disponíveis em língua portuguesa e a tradução automática apresenta erros que dificultam a compreensão da informação.

Todavia, apesar das VEV apresentarem algumas limitações e de não permitirem uma experiência sensorial tão rica quanto as visitas tradicionais (cf. Klemm & Tuthill, 2003, p.182; Kim Foley citado por Jonassen, 2003, p.62), apresentam algumas vantagens em relação àquelas e que passaremos a enunciar:

- As VEV são seguras e estão sujeitas a um menor número de constrangimentos, quer os económicos, quer ditados pelas condições atmosféricas, os de ordem pessoal, institucional e logística, pois a única ferramenta exigida para fazer uma visita virtual é um computador com ligação à Internet;

- Permitem aumentar a frequência e variedade de visitas de estudo, uma vez podem ser realizadas várias visitas virtuais ao longo do ano letivo e sempre em estreita articulação com o currículo escolar;

- A mesma visita pode ser continuamente repetida, situação que, segundo Falk (1993, citado por Almeida, 1998, p.68), produz aprendizagens mais significativas, permitindo atingir melhores resultados quer em termos do desempenho de tarefas quer ao nível da consequente aprendizagem;

- Proporcionam o encontro com novos locais inacessíveis e experiências impossíveis de concretizar doutra forma;

- Permitem ao professor inovar e modificar a sua prática pedagógica em função das características dos seus alunos, selecionando as informações e atividades que considera mais adequadas. Deste modo, os alunos podem aprender e explorar os locais de acordo com o seu próprio ritmo, interesses e dificuldades.

- São dinâmicas e interativas, uma vez que permitem aos estudantes aprofundarem determinado aspetos que lhes despertem mais interesse, pois poderão, através do hipermédia, aceder a um conjunto de ligações que lhes fornecem informações extra e enriquecedoras;

- Diminuem o efeito “excursão” que muitos estudantes atribuem às deslocações fora da escola, fomentando a concentração dos alunos e o cumprimento das tarefas propostas;

- Podem ser utilizadas no pré e pós-visita tradicional, facilitando a tarefa dos professores e alunos durante as fases que esta atividade envolve.

É evidente que, ao realçar estas vantagens, não estamos a defender a substituição das visitas de estudo presenciais pelas virtuais. Aliás, à semelhança de vários autores, advogamos que estas devem ser usadas como complemento àquelas, ou como alternativa quando a sua realização não é possível, permitindo que os alunos descubram novos interesses, ampliem conhecimentos e expandam o seu horizonte cultural e social para além dos limites impostos pela sala de aula e pela comunidade em que vivem.

## **2.5. Exemplos de VEV disponíveis na Internet**

Uma breve pesquisa na Internet permitiu-nos encontrar vários espaços que disponibilizam a realização de visitas de estudo virtuais que podem ser integradas na sala de aula de História. Deste modo, foi possível verificar que existem diversas plataformas gratuitas que possibilitam a realização de várias visitas virtuais de 360 graus e em três dimensões: <http://www.360cities.net/>, <http://www.arounder.com/>, <http://www.airpano.com/>, <http://www.googleartproject.com/> e <http://3d.culturaonline.pt/Map/Default.aspx?id=>. Enquanto que as três primeiras oferecem a possibilidade de visitar o património histórico e cultural de várias cidades e outros lugares do nosso planeta, como por exemplo Roma e Atenas, Machu Picchu e as Pirâmides do Egito, o “Art Project” é uma ferramenta do motor de pesquisa do Google que facilita o acesso à arte, disponibilizando visitas virtuais a grandes museus espalhados pelo mundo, com boa qualidade de imagem e possibilidade de interação. A partir deste sítio na Internet, os alunos podem visitar virtualmente museus e explorar obras de várias correntes artísticas, acompanhadas com pequenas explicações de especialistas em arte através de vídeos do YouTube. O último, trata-se de um portal promovido pelo Ministério da Cultura e permite a realização de visitas virtuais a vários monumentos do património nacional: Convento de Cristo; Fortaleza de Sagres; Mosteiro da Batalha; Mosteiro de Alcobaça; Mosteiro de Santa Clara; Mosteiro de Tibães; Mosteiro dos Jerónimos; Museu Grão Vasco; Museu Nacional de Arte Antiga; Museu Nacional Soares dos Reis; Museu Nacional do Azulejo; Palácio da Ajuda;

Palácio de Queluz; Palácio e Convento de Mafra; Palácio Nacional de Sintra e Torre de Belém.

A British Broadcasting Corporation (BBC), no seu endereço ([http://www.bbc.co.uk/history/interactive/virtual\\_tours/](http://www.bbc.co.uk/history/interactive/virtual_tours/)), também permite a realização de algumas visitas de estudo virtuais que envolvem reconstruções e simulações históricas e se encontram divididas em três grandes categorias: História Antiga, História Britânica e Guerras Mundiais. Para além dos exemplos mencionados, ainda existem outras possibilidade para visitar Roma Antiga, a Acrópole, em Atenas e as Pirâmides do Antigo Egito. Para isso é apenas necessário aceder às respetivas ligações online: <http://forumromanum.org>; <http://acropolis-virtualtour.gr/acropolisTour.html>; <http://www.pbs.org/wgbh/nova/ancient/explore-ancient-egypt.html>.

No Quadro 1 apresentaremos alguns sítios de interesse histórico que podem ser visitados virtualmente, quer para auxiliar a preparação de visitas de estudo tradicionais, quer como estratégia de desenvolvimento de conteúdos e que, em nosso entender, permitirão quebrar rotinas, tornar a aulas de História aulas mais interessantes para os alunos, favorecer a sua aprendizagem e promover o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica.

7.º ano	8.º ano	9.º ano
<p><b>Tema A - Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</b></p> <p>. Gruta de Lascaux  <a href="http://www.lascaux.culture.fr/#/fr/00.xml">http://www.lascaux.culture.fr/#/fr/00.xml</a></p> <p>. Museu do Iraque  <a href="http://www.virtualmuseumiraq.cnr.it/homeENG.htm">http://www.virtualmuseumiraq.cnr.it/homeENG.htm</a></p> <p>. Museu Egípcio  <a href="http://www.virtual-egyptian-museum.org/">http://www.virtual-egyptian-museum.org/</a></p> <p>. Museu Nacional de Arqueologia  <a href="http://www.mnarqueologia-ipmuseus.pt/?a=4&amp;x=3">http://www.mnarqueologia-ipmuseus.pt/?a=4&amp;x=3</a></p> <p>. Pirâmides do Egito  <a href="http://www.airpano.ru/files/Egypt-Cairo-Pyramids/2-2">http://www.airpano.ru/files/Egypt-Cairo-Pyramids/2-2</a></p> <p>. Museu Oriental da Univ. De Chicago  <a href="http://oi.uchicago.edu/museum/virtual/">http://oi.uchicago.edu/museum/virtual/</a></p> <p><b>Tema B – A herança do Mediterrâneo</b></p>	<p><b>Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV a XVI</b></p> <p>. Machu-Picchu )  <a href="http://www.airpano.ru/files/Machu-Picchu-Peru/2-2">http://www.airpano.ru/files/Machu-Picchu-Peru/2-2</a></p> <p>. Capela Sistina  <a href="http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html">http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html</a></p> <p><b>Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</b></p> <p>. Palácio Nacional e Convento de Mafra e Mosteiro de Tibães  <a href="http://3d.culturaonline.pt/Map/Default.aspx?id=">http://3d.culturaonline.pt/Map/Default.aspx?id=</a></p> <p><b>Tema G – O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das Revoluções Liberais</b></p>	<p><b>Tema I – A Europa e o mundo no limiar do século XX</b></p> <p>. A vida nas trincheiras  <a href="http://www.bbc.co.uk/history/interactive/">http://www.bbc.co.uk/history/interactive/</a></p> <p>. Museus de Arte  <a href="http://www.googleartproject.com/">http://www.googleartproject.com/</a></p> <p><b>Tema J – Da Grande Depressão à II Guerra Mundial</b></p> <p>. Museu Aristídes Sousa Mendes  <a href="http://mvasm.sapo.pt/">http://mvasm.sapo.pt/</a></p> <p>. Museus do Holocausto  <a href="http://www.ushmm.org/">http://www.ushmm.org/</a></p> <p>. Museu Anne Frank  <a href="http://www.annefrank.org/en/">http://www.annefrank.org/en/</a></p> <p>. Auschwitz  <a href="http://remember.org/auschwitz/index">http://remember.org/auschwitz/index</a></p>

<p><b>Antigo</b></p> <p>. Grécia Antiga  <a href="http://athens.arounder.com/">http://athens.arounder.com/</a></p> <p>. Roma Antiga  <a href="http://rome.arounder.com/">http://rome.arounder.com/</a></p> <p><b>Tema C – A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica</b></p> <p>. Castelo de Guimarães  <a href="http://www.360portugal.com/Distritos.QTVR/Braga.VR/vilas.cidades/Guimaraes/Castelo-Muralha.html">http://www.360portugal.com/Distritos.QTVR/Braga.VR/vilas.cidades/Guimaraes/Castelo-Muralha.html</a></p> <p><b>Tema D – Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV</b></p> <p>. Mosteiro da Batalha e de Alcobaça  <a href="http://3d.culturaonline.pt/Map/Default.aspx?id=">http://3d.culturaonline.pt/Map/Default.aspx?id=</a></p>	<p>. Revolução Industrial  <a href="http://168.170.14.123/chs/IndustrialRevolution.htm">http://168.170.14.123/chs/IndustrialRevolution.htm</a></p> <p><b>Tema H – A civilização Industrial do século XIX</b></p> <p>. Museu da Indústria têxtil  <a href="http://www.museudaindustriatextil.org/">http://www.museudaindustriatextil.org/</a></p> <p>. Museus de Arte  <a href="http://www.googleartproject.com/">http://www.googleartproject.com/</a></p>	<p><a href="#">x.html</a></p> <p><b>Tema K – Do segundo após-guerra aos desafios do nosso tempo</b></p> <p>. Centro de Documentação 25 de Abril  <a href="http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=HomePage">http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=HomePage</a></p>
--	---	--

**Quadro 1 - Visitas de Estudo Virtuais que podem ser realizadas na aula de História**



## Capítulo II

### METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Este estudo desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia, como parte integrante da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* que realizamos na Escola Básica dos segundo e terceiro ciclos de Gondomar, exclusivamente na disciplina de História, uma vez que, em 2002, concluímos, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a licenciatura em Geografia-Ramo Educacional, data que marcou o início da nossa atividade docente.

No presente capítulo descreveremos os procedimentos metodológicos adotados no nosso estudo empírico. Começaremos por apresentar o objetivo da investigação, caracterizando o contexto onde decorre e a amostra envolvida. Em seguida, abordaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como os materiais utilizados. Por fim, explicitaremos os métodos selecionados para a análise dos resultados.

#### 3. Objetivo e âmbito do estudo

Vários estudos exaltam o caráter pedagógico e as potencialidades educativas das visitas de estudo e da integração das novas tecnologias no ensino, enfatizando o seu contributo para o aumento da motivação dos alunos e o seu papel enquanto agente facilitador da aprendizagem.

O Currículo Nacional do Ensino Básico de História, por sua vez, também recomenda que se proporcione aos alunos situações de aprendizagem diversificadas e que extravasem o contexto de sala de aula, salientando, como experiência de aprendizagem que fomentam o desenvolvimento das competências específicas e gerais do ensino básico, a pesquisa histórica, individual e em grupo, com tratamento de informação e respetiva apresentação, com recurso orientado a bibliotecas e museus; as visitas de estudo e a utilização das TIC (ME-DEB, 2001, p.91).

Este estudo empírico, que congrega, na mesma situação de aprendizagem, as orientações supracitadas, teve como principal objetivo indagar se a realização de visitas de estudo virtuais pode ser uma estratégia capaz de motivar os alunos e de os envolver ativamente na construção do conhecimento histórico.

Procuramos cumprir esse desiderato através da implementação de duas experiências de aprendizagem, uma no 8.º ano e outra no 9.º ano de escolaridade. Deste modo, após o levantamento dos espaços que possibilitavam a realização de visitas de estudo virtuais que se enquadrassem nos conteúdos curriculares daqueles dois anos de escolaridade, selecionaram-se duas instituições, o Mosteiro de Tibães, em Braga e o Museu Anne Frank, em Amesterdão. Enquanto que o Mosteiro de Tibães foi visitado virtualmente pelos alunos do 8.º ano, como atividade de preparação para a visita de estudo que se realizou àquela instituição museológica no âmbito do tema *F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*, nomeadamente na unidade didática *O antigo regime português na primeira metade do século XVIII*, tópico *A arte e a mentalidade barrocas*, o 9.º ano visitou virtualmente o Museu Anne Frank como estratégia de exploração de conteúdos integrados no tema *J – Da Grande Depressão à II Guerra Mundial*, na unidade didática *A II Guerra Mundial*, mais especificamente na subunidade *A Europa sob o domínio nazi*.

### **3.1. Contextualização do estudo: escola e amostra**

Antes de procedermos à apresentação das técnicas, dos instrumentos e materiais de recolha de dados, é conveniente descrever o contexto no qual decorreu a nossa investigação e que permite justificar alguns dos seus constrangimentos e limitações.

A Escola Básica dos segundo e terceiro ciclos de Gondomar, criada em 1968, é a escola sede do Agrupamento com o mesmo nome, constituído em setembro de 2003 e que integra, para além da escola referida, dez estabelecimentos de ensino da freguesia de S. Cosme de Gondomar: sete do primeiro ciclo, dois deles com jardim de infância integrado, e três jardins de infância.

De acordo com os documentos orientadores elaborados para o triénio 2010/2013, nomeadamente o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), os alunos que frequentam esta escola são provenientes de diversos estratos socioeconómicos, com domínio do nível médio-baixo e baixo, como poderá ser confirmado pela elevada percentagem de alunos que beneficia de apoio da Ação Social Escolar (55,5%), e pelo baixo nível de escolaridade da maioria dos pais, uma vez que o número dos que frequentou o ensino secundário é reduzido (8,6%) e o dos que possui formação no ensino superior é residual (4%). Aliás, estes dois aspetos (baixa

escolarização e carências económicas das famílias), a par do desfasamento entre a escola e o seu meio cultural, e da degradação das instalações escolares, constam do PEA como situações-problema/desafios a enfrentar. Outro dos desafios relaciona-se como a necessidade de diminuir a taxa de retenção que, no ano letivo 2008/2009, no terceiro ciclo, se cifrava nos 21,8%, valor superior aos 14,9% da média nacional (ME, s/d).

Enquanto que o PCA estabelece como prioridades na ação educativa “*Fomentar o gosto pelo saber, combatendo a desmotivação, a indisciplina e o insucesso e valorizar o desempenho dos alunos em Língua Materna e Matemática*” (AEG-PCA, 2010, p.5), o PEA define como finalidade, para os segundo e terceiro ciclos, “*desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma a que os alunos consigam mobilizar informação e construir conhecimento, tomando consciência do seu papel na sociedade como seres livres, autónomos e responsáveis, contribuindo para a sua formação integral*”. (AEG-PEA, 2010, p.27). De acordo com a finalidade acima exposta, o agrupamento definiu como princípio orientador a “*Formação para a cidadania/formação para a vida*” e estabeleceu as seguintes prioridades: “*construir o respeito pela pluridimensionalidade na educação; reduzir dificuldades de integração e/ou problemas disciplinares e garantir a segurança e o bem-estar; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles; melhorar a cooperação entre a escola, a família e o meio, diversificando a participação dos Pais/Encarregados de Educação; reduzir o absentismo e o abandono escolar; garantir alternativas educativas; reforçar a formação e as condições de trabalho; participar em projetos comunitários e melhorar a qualidade e a diversidade das estruturas físicas e dos equipamentos das escolas do Agrupamento*” (AEG-PEA, 2010, p.29).

No que diz respeito às instalações da escola, estas encontravam-se em avançado estado de degradação, pelo que foram alvo de obras de requalificação. Assim, durante os primeiro e segundo períodos, as atividades letivas decorreram em condições físicas muito precárias, pois a mudança de instalações só ocorreu durante a interrupção letiva da Páscoa. No entanto, o novo edifício ainda não reunia todos os requisitos necessários, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, pois não possuía ligação à Internet, o que impôs alguns constrangimentos à implementação do estudo empírico em curso, planeado desde o início do ano letivo de 2011/2012.

Foi neste contexto educativo que se selecionou a nossa amostra e se realizou a presente investigação.

O estudo foi implementado com uma amostra de 41 alunos, distribuídos por duas turmas do ensino básico, uma do 8.º e outra do 9.º ano de escolaridade, nas quais desenvolvemos a prática de ensino supervisionado. Estes dois grupos de alunos apresentavam características distintas, quer a nível de aproveitamento, quer a nível de comportamento. Para os caracterizar, para além das informações recolhidas pela professora/investigadora durante as aulas assistidas e de regência, recorremos ao respetivos Projetos Curriculares elaborados pelos conselhos de cada uma das turmas.

Assim, a turma do 8.º ano era constituída por 19 alunos, 6 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, sendo a idade média da turma de aproximadamente 13 anos. Três alunos apresentavam uma retenção no seu percurso académico e dez beneficiavam de apoio da Ação Social Escolar. Apesar de ser uma turma participativa, com resultados escolares satisfatórios, o Conselho de Turma diagnosticou alguns problemas a nível comportamental e de aprendizagem. No que diz respeito aos primeiros, salientava-se a participação pouco organizada e a tendência para a desconcentração. Para além disso, alguns alunos demonstravam pouca responsabilidade, o que se traduzia na falta de assiduidade/pontualidade e na ausência de métodos de trabalho e estudo, situação agravada pela falta de acompanhamento familiar. Quanto às dificuldades na aprendizagem, estas resultavam essencialmente das lacunas evidenciadas na interpretação de enunciados orais e escritos, na realização do cálculo e na utilização da simbologia matemática. Alguns destes alunos ainda revelavam dificuldades na expressão oral e escrita. Face a estas fragilidades, o Conselho de Turma definiu como finalidades do Projeto Curricular o desenvolvimento de ações pedagógicas conducentes à promoção do sentido de responsabilidade e da utilização das regras básicas de conduta; ao desenvolvimento da autoestima e da autonomia; ao fomento de capacidades específicas /transversais de leitura, pesquisa, tratamento de informação, comunicação e cálculo, e à aquisição de métodos de trabalho e hábitos de estudo através da marcação de trabalhos de casa. Outras das finalidades estabelecidas prendiam-se com a adequação das estratégias de ensino às características dos alunos, facilitando a articulação dos conteúdos do ensino e integração dos saberes, e com o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, numa perspetiva global de desenvolvimento.

Por seu turno, a turma do 9º ano era constituída por 22 alunos, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, situados no intervalo etário entre os treze e os dezassete anos, sendo a idade média da turma de 14,3 anos. No entanto, a partir do terceiro período a turma passou a contar com apenas 20 alunos<sup>4</sup>, 54% dos quais beneficiava de apoio da Ação Social Escolar.

Metade dos discentes apresentava uma ou mais retenções no seu percurso escolar e desses, cinco alunos encontravam-se a frequentar o 9.º ano pela segunda vez, razão pela qual eram objeto de um Plano de Acompanhamento<sup>5</sup>. No primeiro momento de avaliação, para além dos 5 discentes com Plano de Acompanhamento, 12 alunos, por apresentarem três ou mais níveis inferiores a três, foram sujeitos a um Plano de Recuperação<sup>5</sup>. Este panorama reflete as características de uma turma composta essencialmente por alunos com interesses divergentes dos escolares, com vários problemas comportamentais e, por essa razão, frequentadores assíduos do Gabinete de Apoio Disciplinar e Integração Escolar<sup>6</sup>. Contudo, o aproveitamento pouco satisfatório da turma não resultava apenas dos interesses divergentes dos escolares e da falta de hábitos de trabalho e de método de estudo. A maior parte dos alunos também revelava dificuldades no raciocínio lógico/matemático, na aplicação de conhecimento e um fraco domínio da língua portuguesa, apresentando, por isso, dificuldades na expressão oral e escrita e na interpretação de enunciados. Para fazer face aos reiterados comportamentos incorretos, o Conselho de Turma procurou estabelecer uma linha de atuação comum entre os professores da turma, em todos os domínios da sua ação perante os alunos. Comprometeu-se, também, a diversificar e adequar as estratégias de ensino aos interesses e às características dos discentes, procurando criar situações em que os alunos tivessem um papel ativo na construção do seu próprio saber, numa tentativa de promover a sua motivação para a aprendizagem e, dessa forma, tentar debelar algumas

---

<sup>4</sup>No início do segundo período, a turma ficou reduzida a 21 elementos, em virtude de um aluno ter solicitado a sua transferência para outro estabelecimento de ensino, e a partir do terceiro período passou a contar com apenas 20 alunos, pois um encontrava-se em abandono escolar.

<sup>5</sup> De acordo com o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, entende-se por Planos de Recuperação e de Acompanhamento “*o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.*” Enquanto que o Plano de Recuperação se elabora “*sempre que um aluno, no final do 1.º período, obtenha três ou mais níveis inferiores a três*”, o Plano de Acompanhamento “*é aplicável aos estudantes que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade.*”

<sup>6</sup> Espaço criado com a finalidade de apoiar os alunos com comportamentos desajustados e que, por essa razão, são excluídos da sala de aula, levando-os a refletir sobre o seu comportamento e a tomar consciência dos seus atos, de forma a prevenir situações de risco e o absentismo.

atitudes desajustadas e melhorar o seu desempenho. Para além disso, procurou fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de estratégias de trabalho autónomo e de trabalho de grupo.

Face ao exposto, é notório que estamos perante duas turmas que exigiam metodologias de ensino distintas, mas que partilhavam da necessidade dos professores utilizarem estratégias diversificadas, criando situações de aprendizagem construtivas e significativas que os motivassem para as tarefas escolares e que contribuíssem para a superação de algumas das dificuldades diagnosticadas. Obviamente, esta diversidade de contextos teve implicações previsíveis no desenrolar deste estudo e justifica algumas das opções tomadas.

#### **4. Técnicas, instrumentos e materiais de recolha de dados**

A seleção das técnicas e a construção dos instrumentos de recolha de dados constitui um aspeto de grande relevância em qualquer trabalho de investigação. Considerando a diversidade de técnicas à disposição, e conscientes de que todas apresentam vantagens e limitações, procuramos selecionar as que melhor se adequavam aos objetivos do presente estudo e às características diferenciadas da população-alvo. Assim, tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, as técnicas de recolha de informação utilizadas foram a observação direta e o inquérito por questionário. A primeira, é de elementar importância quando se trata de reunir informação sobre a realidade a explorar empiricamente, permitindo cotejar a informação recolhida através dos inquéritos e compreender melhor as perspetivas dos alunos implicados no estudo.

Para a realização deste estudo, e para dar resposta à hipótese de investigação apresentada, foi necessário conceber os instrumentos de recolha de dados que descreveremos nesta secção, por ordem cronológica da sua aplicação junto da nossa amostra: questionários exploratórios, guiões das visitas de estudo virtuais, grelhas de observação atitudinal e questionários de avaliação das visitas de estudo virtuais.

Para além destes instrumentos, ainda foi necessário elaborar alguns materiais, uma vez que a escola mudou de instalações na véspera da realização da visita de estudo virtual ao Museu Anne Frank e a ligação à Internet não foi de imediato estabelecida. Deste modo, houve necessidade de compilar a informação automática do museu, que se encontrava alojada no respetivo sítio da Internet (<http://www.annefrank.org/en/Anne->

[Franks-History/](#)), numa pasta eletrónica, que foi previamente gravada nos computadores onde os alunos iriam realizar a visita de estudo virtual. Nessa pasta, para além de constar o guião de exploração e os vídeos que se encontravam no sítio do museu, e que foram gravados e legendados para facilitar a sua compreensão, também se incluiu documentos produzidos pela professora investigadora: uma apresentação PowerPoint com o conteúdo que os alunos teriam de consultar e duas pastas com vários documentos iconográficos que se encontravam no friso cronológico do museu. Todo este material foi, assim, trabalhado, organizado e traduzido pela investigadora, procurando manter e reproduzir, em situação *off-line*, a estrutura apresentada pelo site e elaborar documentos necessários aos trabalhos dos alunos e da presente investigação.

#### **4.1. Questionários Exploratórios**

Para a recolha de dados seguimos as orientações de Quivy e Campenhoudt (1992, p.13) que recomendam, para a investigação em ciências sociais, um “*procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo (...). Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração*”. Assim, imbuídos nesse espírito, e segundo uma perspetiva de professor-investigador, concebemos dois questionários exploratórios. O primeiro (cf. Anexo I), aplicado no início do ano letivo, pretendia aferir o interesse/desinteresse dos alunos pela disciplina (item 1), perceber o conhecimento tácito que detinham sobre o conceito de História e a importância que lhe atribuíam (itens 2 e 3) e perceber as dificuldades que evidenciavam, identificando as respetivas causas (item 4). Para além destes dois aspetos, este instrumento também visava fazer um levantamento das estratégias que os alunos consideravam mais eficazes para a aprendizagem da História (item 5).

Apesar de não ter sido pretensão deste estudo analisar exaustivamente as representações dos alunos sobre a História e o seu processo de ensino e aprendizagem, consideramos importante fazê-lo, pois os dados recolhidos, para além de ajudarem a conceber estratégias que fossem ao encontro das necessidades e interesse dos alunos, estimulando o gosto pela disciplina e, dessa forma, aumentar sucesso educativo dos discentes, também pretendiam orientar o professor-investigador na delimitação do seu estudo.

Posteriormente, no final do primeiro período, com o objetivo de aferir os hábitos e disposições dos alunos quanto ao uso do computador e às potencialidades que atribuem à Internet para o ensino/aprendizagem da História, foi aplicado o segundo questionário exploratório (cf. Anexo II). Este instrumento, permitia saber se os alunos tinham acesso a computador e a ligação à Internet (item 1), e não só incluía questões sobre a frequência com que usam estas ferramentas, mas também relacionadas com a literacia informática (itens 2 e 3). Para além disso, ainda permitia inferir as suas opiniões quanto ao uso de computadores (item 4), à utilização da Internet como ferramenta de trabalho para aprender História (itens 5 e 6) e à metodologia de trabalho preferida para realizar uma visita de estudo virtual (itens 7 e 8).

Estes questionários foram elaborados com várias modalidades de perguntas: abertas, fechadas e de escolha múltipla, pois consideramos que esta forma, para além de permitir conhecer as preferências dos alunos, têm a vantagem de lhes possibilitar exprimir livremente as suas ideias e apresentar justificações para os aspetos apontados, enriquecendo a qualidade dos dados recolhidos com informação complementar.

#### **4.2. Guiões das Visitas de Estudo Virtuais**

Para cada uma das visitas de estudo virtuais realizadas, foi elaborado o respetivo guião de exploração dos espaços a visitar (cf. Anexos III e VII). Na sua conceção estiveram subjacentes alguns princípios fundamentais: para além de permitir o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e das competências específicas e gerais, tinha de implicar o uso de competências do pensamento crítico (avaliação, análise, relação) criativo (elaboração, síntese e imaginação) e complexo (resolução de problemas e tomada de decisões) (Jonassen, 2007), através de atividades diversificadas e motivadoras que se encontrassem adequadas ao perfil dos alunos que compunham a nossa amostra e que os envolvesse ativamente na realização das tarefas propostas.

A integração de elementos multimédia, mais patente no guião da visita ao museu Anne Frank, tinha como objetivo contribuir para minimizar algumas dificuldades de aprendizagem, visto que a combinação de diferentes canais de comunicação e a diversidade de tipologias de informação, ao aumentar a atenção e interesse dos alunos, ao facilitar a leitura e o processamento de informação a partir das fontes consultadas e



ao ajudar a construir conceitos, facilita a compreensão dos conteúdos (Trepát & Rivero, 2010, p.50-57).

Tal como o nome indica, os guiões de exploração pretendiam orientar os alunos na pesquisa de informação, encaminhando-os para o seu objetivo de aprendizagem, de forma a evitar que se desviassem da tarefa principal, uma vez que, como defende Jonassen (2007), *“pesquisar informação sem uma finalidade intencional não levará à aprendizagem significativa”*. Deste modo, estes instrumentos foram concebidos para ajudar os estudantes a concentrar-se nos seus objetivos de pesquisa de informação, proporcionando uma aprendizagem por descoberta guiada, pois, segundo aquele autor, quando os alunos pesquisam para colmatar uma necessidade de informação e a articulam de forma coerente, têm grande probabilidade de beneficiarem com a pesquisa na Internet, sendo que a perda da focalização *“apenas reforça a aprendizagem superficial e impede a construção de significados”*. (Jonassen, 2007) Aliás, este autor acrescenta que sempre que os alunos afirmam *“estou à procura de informação que me ajude a responder a uma questão/a construir a minha própria base de conhecimento/a avaliar as ideias, etc.”*, estão muito mais empenhados cognitivamente e a procura de informação promove uma aprendizagem mais significativa e, por isso, provavelmente irão aprender mais com a experiência.

#### **a) Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães**

A Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães foi realizada pelos alunos do 8.º ano, como estratégia de motivação e de preparação para a visita de estudo *in loco* àquele monumento, dando a conhecer o espaço e os conteúdos do museu, de forma a despertar o interesse dos alunos e promover a aprendizagem, porquanto, segundo estudos realizados por Falk (1981, 1982 e 1983), Orion (1989) e Kubota e Olstad (1991), citados por A. Almeida (1998, p. 68-69), os alunos familiarizados com um determinado local aprendem mais facilmente os conceitos e desempenham melhor as tarefas, contribuindo para a melhoria da própria aprendizagem e para a produção de aprendizagens mais significativas e duradouras. Daí defenderem experiências que permitam um contacto prévio com os locais a visitar, pois este, ao reforçar a capacidade de atenção, diminui os comportamentos exploratórios durante a visita, ajuda a focar a atenção dos alunos e contribui para uma maior eficácia da mesma.

A experiência de aprendizagem, que permitia o contacto com o património arquitetónico nacional através de tecnologia informática, foi realizada fora da sala de aula, após a abordagem da unidade *O antigo regime português na 1.ª metade do século XVIII*, e também teve como objetivo consolidar conceitos relacionados como a arte barroca, constituindo mais um elemento de avaliação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos a ser considerado na avaliação da disciplina. Optou-se pela realização da atividade fora da sala de aula para promover hábitos e métodos de estudo através da realização de trabalhos de casa, como havia sido definido pelo Conselho de Turma, e para não comprometer o cumprimento do programa da disciplina de História.

Deste modo, os estudantes foram instados a realizar uma Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães, acedendo ao respetivo endereço eletrónico (<http://3d.culturaonline.pt/Map/Default.aspx?id=>), onde encontrariam a aplicação que permitiria percorrer a maior parte dos espaços do mosteiro (Figura3).



**Figura 3 - Início da Visita Virtual ao Mosteiro de Tibães**

Para orientar a observação do aluno durante a visita, chamando a atenção para determinados aspetos de maior relevo, foi construído um guião (cf. Anexo III), disponibilizado na plataforma Moodle utilizada pela escola, composto por várias tarefas que podemos dividir em dois grupos principais: um conjunto de questões foi formulado

com o intuito de permitir contextualizar o mosteiro, para que os estudantes ficassem a conhecer um pouco da história do monumento que iriam visitar *in loco*, a forma como se encontrava organizado e quais as suas funções de determinados espaços. Para auxiliar os alunos na resolução dos desafios propostos foi sugerida a consulta do sítio daquela instituição museológica, acessível no seguinte endereço: <http://www.mosteirodetibaes.org/pagina.aspx?mid=93>. O outro grupo de tarefas foi concebido de forma a tornar esta visita virtual mais aliciante. Deste modo, os alunos foram convidados a realizar um percurso guiado pelo mosteiro e que os levaria a descobrir as respostas aos desafios colocados. Ao longo da exploração, foram atraídos para a observação de várias obras de arte, tendo de identificar o estilo a que pertenciam e aplicar os conhecimentos adquiridos acerca das características da arte barroca.

Consideramos que esta atividade apresenta várias potencialidades educativas. Por um lado, possibilita o estabelecimento de uma interação entre o conteúdo do programa curricular e a herança cultural do país e encarar os museus como espaços de aprendizagem capazes de despertar no aluno o seu interesse pela História, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos curriculares e a valorização do património. Para além disso, permite aplicar, de acordo com o programa curricular de História, *“procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação”* (ME-DEB, 2001, p.90), e desenvolver as competências da disciplina, sobretudo o *“Tratamento de Informação/Utilização de Fontes”* (competência transversal a todas as tarefas desenvolvidas no guião), mas também a *“Compreensão Histórica”* e a *“Comunicação em História”*, visadas pelo mesmo programa. Assim, esta atividade, para além de motivar e preparar a visita de estudo a realizar, ainda contribuía para a superação das dificuldades reveladas por estes alunos na interpretação de documentos, a partir dos quais nem sempre conseguem identificar a informação expressa, nem explicitar o significado dos elementos lá presentes. Este tipo de exercício possibilita, igualmente, a utilização de conceitos históricos a partir da interpretação e da análise de fontes diversificadas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros) e a mobilização de conhecimentos de realidades históricas já estudadas.

Os instrumentos de avaliação construídos para avaliar o trabalho realizado pelos alunos, bem como os questionários de avaliação da Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães, serão posteriormente descritos neste relatório.

#### **b) Visita de Estudo Virtual ao Museu Anne Frank**

O guião da visita de estudo virtual ao Museu Anne Frank (cf. Anexo VII), a grelha de observação atitudinal (cf. Anexo IX) e o questionário de avaliação da visita de estudo virtual (cf. Anexo X) foram os instrumentos concebidos para recolher dados que permitissem inferir se as visitas de estudo virtuais, usadas como estratégia de exploração de conteúdos, são capazes de motivar os alunos e de os envolver ativamente na construção do conhecimento histórico.

Antes de justificarmos as opções metodológicas que nortearam a construção daqueles instrumentos, parece-nos relevante mencionar que esta experiência de aprendizagem esteve na iminência de não se realizar, pois, como foi anteriormente referido, a escola mudou de instalações durante a pausa letiva entre o segundo e o terceiro períodos, e a ligação à Internet não foi restabelecida. Este constrangimento foi ultrapassado, no entanto, limitou a interatividade da visita, implicando uma reestruturação da atividade e a reformulação dos instrumentos já construídos. A solução encontrada foi a compilação dos conteúdos acessíveis no site do museu (<http://www.annefrank.org/en/Anne-Franks-History/>) numa apresentação em PowerPoint, estando consciente que a alternativa implicava a perda de interatividade e atratividade para os alunos.

Consideramos ainda conveniente referir que, na aula que precedeu a realização desta experiência de aprendizagem, com o intuito de despertar a atenção dos alunos, foi projetado e lido um poema de Mordecai Gebirtig (cf. Anexo VIII) sobre o desespero causado pelas condições de vida no gueto de Cracóvia, questionando-se os estudantes sobre a possível identidade do poeta e o porquê da desolação sentida. Posteriormente foram apresentadas quatro imagens com as seguintes perguntas: o que foi o Holocausto, porque aconteceu, como foi possível, quem foi responsável e quais foram as consequências. Com este momento didático pretendia-se proceder ao levantamento das ideias tácitas dos alunos, estimular a sua curiosidade e atrair a sua atenção para a temática em apreço.

Para além disso, os estudantes tomaram conhecimento de que na semana seguinte iriam realizar uma visita de estudo virtual e que, por essa razão, a aula teria lugar na Biblioteca/Centro de Recursos da escola. Para evitar retirar tempo à realização da atividade, já por si escasso devido aos constrangimentos impostos pela necessidade de cumprir o extenso programa da disciplina, explicaram-se os procedimentos a observar. Assim, os alunos foram informados de que tinham de aceder a uma pasta intitulada Visita Virtual ao Museu Anne Frank, gravada previamente pela professora-investigadora no ambiente de trabalho de cada computador, onde encontrariam a apresentação em PowerPoint com informação retirada do Museu, vídeos, imagens e o Guião da Visita de Estudo Virtual. Também se organizou os alunos em grupos de dois elementos por cada computador e atribuiu-se um computador a cada grupo. Finalmente, foi solicitado aos alunos para se fazerem acompanhar de auscultadores para a visualização e audição dos vídeos.

Na aula em que decorreu o estudo, para além do guião em formato digital que se encontrava na pasta já aludida, também foi distribuído um exemplar impresso. No entanto, não houve qualquer grupo que tivesse optado pela resposta em suporte de papel. Após uma breve explicação inicial, a docente-investigadora passou a assumir o papel de observadora, procurando intervir apenas quando solicitada para dar resposta a algumas dúvidas com que os alunos se iam deparando no decurso do processo.

Com esta visita virtual, que enfatizava a diversidade de experiências pessoais dentro de uma narrativa histórica mais alargada, para além de motivar os alunos para a aprendizagem da História, desejava-se que compreendessem os conceitos de genocídio e holocausto, descrevessem as principais ações de extermínio das minorias étnicas, analisassem o “*desprezo dos nazis pelos Direitos Humanos, em particular em relação à população dos países ocupados e às minorias étnicas*”, e explicassem “*o papel dos movimentos de resistência*”. Para além disso, embora em menor grau, esta atividade também permitia que os estudantes avaliassem “*as perdas humanas e os prejuízos materiais provocados pela guerra*”, (ME, 1999, p.73) aprendizagens consideradas relevantes pelo programa da disciplina que, nas sugestões metodológicas propõe, como estratégia possível para a abordagem deste conteúdo, a leitura de obras literárias referentes ao tema, especificando o caso do Diário de Anne Frank.

Foi com aquele intuito que se concebeu o guião para orientar a exploração do museu virtual, onde se procurou manter um certo equilíbrio entre atividades visuais,

auditivas e sinestésicas, nomeadamente as que suscitam emoções (Trepát & Rivero, 2010, p.39). Assim, tendo em conta o perfil da nossa amostra, alunos com propensão para a indisciplina, desinteressados e com dificuldades em estar atentos e concentrados, procurou-se construir um guião apelativo, que incluísse atividades diversificadas e tarefas motivadoras para fomentar uma aprendizagem significativa e cooperativa. Esta última, segundo Jonassen (2007), tem a vantagem de reforçar a intencionalidade e a focalização da pesquisa, pois quando um grupo de alunos está empenhado em atingir os mesmos objetivos, cada elemento do grupo regula o desempenho dos outros. Na linha de vários estudos (Gardner, 2007; Jonassen, 2007 e Trepát & Rivero, 2010) que defendem que quantos mais sentidos forem utilizados na aprendizagem, mais esta se torna eficaz, ainda se optou-se por incluir algumas vinhetas de banda desenhada a introduzir determinadas tarefas, questões que exigiam a visualização de vídeos e a seleção de fotografias, pois esta solução multimédia, como foi referido, ao proporcionar uma aprendizagem multissensorial, capta e mantém a atenção dos alunos, aumenta o interesse e a motivação, possibilitando, dessa forma, uma melhor compreensão dos conteúdos.

Como este é um dos temas mais eficazes para debater questões morais básicas e o programa da disciplina considera que constitui *“uma boa oportunidade para chamar a atenção para aspectos que podem desenvolver o espírito crítico e o próprio juízo moral dos alunos”*, permitindo-lhes *“desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das ações dos agentes históricos”* e *“empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas”* (ME, 1999, p.61), optou-se por incluir no guião várias tarefas orientadas para o aprofundamento da compreensão dos conceitos e problemas morais e para o desenvolvimento do pensamento moral. Por conseguinte, as orientações curriculares surgem plasmadas nas tarefas e dilemas com que os alunos foram confrontados, e que implicavam discutir decisões e expressar o seu ponto de vista. Pensamos, portanto, que ao *“criar condições para a prática da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas”* (DELORS et al. 1996, p.51), estamos a privilegiar uma abordagem que potencia a formação de cidadãos portadores de uma consciência moral mais desenvolvida, mais autónoma, mais responsável e mais cooperativa.

Com efeito, como se poderá depreender, o guião contemplava tarefas com objetivos distintos. As questões do grupo I (Quem foi Anne Frank? Quando ouviram falar dela pela primeira vez?) foram integradas com o objetivo de “*explorar as ideias tácitas e ajudar os alunos a desenvolvê-las numa perspetiva de conhecimento histórico*” (ME-DEB, 2001, p.87), uma vez que, segundo a perspetiva construtivista em que nos enquadrámos, a integração da informação que os alunos descobrem no conhecimento que já possuem é a chave para construção de significados sobre os conteúdos escolares. Por sua vez, as últimas questões do guião visavam possibilitar o estabelecimento de uma articulação entre as três dimensões temporais: passado, presente e futuro. As restantes tarefas tinham como intuito que os alunos conhecessem e compreendessem o carácter desumano das perseguições, encarando o holocausto como um paradigma de desumanidade do Homem contra o Homem, e percebessem que não foi uma inevitabilidade, mas que aconteceu porque indivíduos, grupos e nações tomaram decisões de ação e fizeram escolhas que conduziram não só à legalização da discriminação, mas que permitiram o ódio, o preconceito e, finalmente, o assassinio em massa de minorias. Concordamos, assim, com Segurado (1999) quando refere que “*a relevância do ensino do holocausto justifica-se pela importância do tema no contexto da história recente da Europa e do mundo. Nos dias de hoje parece ser necessário dar cada vez maior atenção a estas temáticas devido ao renascimento dos fenómenos de intolerância, xenofobia, racismo e exclusão social que emergem nas nossas sociedades (...) ressuscitando aquilo que a descoberta do horror cometido pelo nazismo parecia ter afastado para sempre da História da Humanidade*”.

Em suma, esta visita permitia prestar um contributo para as potencialidades formativas do ensino da História, através de uma abordagem multifacetada do problema. Assim, ao ilustrar o início da repressão e da perseguição, o papel da resistência, os campos de concentração e extermínio, intentava-se que os alunos percebessem que é da responsabilidade dos cidadãos, em qualquer sociedade, aprender a identificar sinais de perigo para saber quando reagir, evitando que um grupo de seres humanos possa voltar a perpetrar outros crimes hediondos desta natureza.

#### **4.3. Questionários de avaliação das Visitas de Estudo Virtuais**

Os questionários preenchidos pelos alunos após a realização das visitas de estudo virtuais (cf. Anexos IV, VI e X), para além de lhes permitir tomar consciência

dos objetivos pedagógicos e fomentar a sua prática reflexiva, foram outro instrumento fundamental de recolha de dados. Foram concebidos não só para avaliar a eficácia desta atividade enquanto estratégia de motivação para a abordagem de conteúdos e para a realização de visitas de estudo tradicionais, mas também para perceber se esta proposta de trabalho se apresentava pedagógica e didaticamente adequada aos alunos em causa, ou se carecia de ser reformulada em realizações futuras. Para além disso, permitia aos discentes o “*desenvolvimento de competências de autoavaliação e de meta-compreensão processual*” (Melo, 2004, p.88).

Nesse sentido, e no que concerne à visita de estudo virtual realizada ao Mosteiro de Tibães, construíram-se dois questionários. Um deles (cf. Anexo IV) foi preenchido pelos alunos, na Plataforma Moodle, logo após a realização da atividade, enquanto que o outro (cf. Anexo VI) foi aplicado na aula que se seguiu à concretização da visita de estudo *in loco*. Com o primeiro questionário aludido pretendia-se averiguar a opinião dos alunos acerca desta experiência de aprendizagem, se contribuiu para os motivar para a visita real e se permitiu adquirir conhecimentos históricos. Para além disso, também tinha como objetivo perceber as principais dificuldades sentidas e a forma como encaram as visitas de estudo no ensino da História.

Com o segundo questionário, procurou-se perceber o grau de satisfação em relação à visita de estudo *in loco* e quais os contributos que a visita de estudo virtual tinha prestado à visita real, ou seja, se contribuiu para tornar a visita mais interessante, para reforçar a atenção durante a mesma, para perceber melhor as explicações do guia e a organização do espaço. Pretendia-se, ainda, aferir quais os conhecimentos que os alunos consideravam ter adquirido na visita real em relação à virtual e se esta tornava aquela desnecessária.

Os alunos do 9.º ano também preencheram um questionário após a realização da visita de estudo virtual ao museu Anne Frank (cf. Anexo X). À semelhança do inquérito aplicado aos alunos do 8.º ano, este questionava-os igualmente acerca do grau de satisfação em relação à atividade realizada e se consideravam que esta constituía uma estratégia eficaz para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Outro dos objetivos deste instrumento era avaliar o grau de compreensão dos conceitos trabalhados, conhecer as dificuldades sentidas, o que mais gostaram de fazer e em que medida a realização deste tipo de tarefa os motivava para a aprendizagem. Considerou-se igualmente apropriado saber se os alunos preferiam este tipo de aulas ou as mais



expositivas e se gostariam de realizar outras visitas virtuais. Finalmente, solicitava-se aos estudantes que autoavaliassem o seu desempenho ao longo da realização da visita de estudo virtual, nomeadamente no que concerne ao empenho na realização das tarefas, ao cumprimento das mesmas, à organização, à cooperação com o colega e ao cumprimento de regras, informação a ser cotejada com o dados recolhidos pela docente-investigadora a partir da observação direta.

#### **4.4 Grelha de observação atitudinal**

Para complementar os dados recolhidos através dos instrumentos anteriormente enunciados, e no que concerne à VEV ao museu Anne Frank, experiência realizada dentro da sala de aula, ainda construímos uma grelha de avaliação atitudinal (cf. Anexo IX). Esta tinha como objetivo permitir compreender melhor o processo de trabalho dos alunos e reunir dados acerca das suas atitudes durante a realização da atividade. Deste modo, através da observação direta, registamos o interesse e empenho manifestado pelos discentes, a cooperação com os colegas, o cumprimento de regras e as principais dificuldades evidenciadas. Para além disso, ainda nos permitiu registar outras reações e comportamentos exteriorizados pelos alunos durante a experiência de aprendizagem. Os dados recolhidos aquando do preenchimento desta grelha de observação foram posteriormente cruzados com as respostas dadas pelos alunos no questionário de avaliação da visita de estudo virtual.

### **5. Procedimentos de análise dos dados**

Uma vez apresentados os instrumentos e materiais de recolha de dados, torna-se necessário proceder a uma clarificação dos procedimentos de análise adotados para cada um dos instrumentos concebidos.

Deste modo, no que diz respeito aos questionários utilizados, consideramos dois procedimentos, nomeadamente a análise estatística e a análise de conteúdo. Esta incidiu sobre as questões abertas e correspondeu a um trabalho de identificação, reconhecimento, seleção ou recorte de conteúdo pertinente que permitiu catalogar, codificar ou distribuir a informação recolhida em função de uma grelha de análise e de codificação. Assim, após a análise comparativa dos dados obtidos a partir dos inquéritos individuais dos alunos intervenientes neste estudo, estabelecemos um conjunto de

categorias que nos auxiliou na interpretação dos resultados e na produção de inferências. A par da análise de conteúdo, e como já foi referido, procedemos simultaneamente ao tratamento estatístico, analisando qualitativa e quantitativamente os dados através da distribuição das frequências relativas e absolutas.

Para preservar a identidade e individualidade de cada respondente, optamos por não identificar os alunos que compunham a nossa amostra. Deste modo, sempre que um estudante for citado, apenas se revela o ano letivo a que pertence.

No que concerne ao guião da visita de estudo virtual ao Mosteiro de Tibães, para cada uma das tarefas propostas foi definida uma ponderação distinta, atribuindo-se uma maior cotação às questões relacionadas com o conteúdo curricular que se pretendia consolidar e que motivou a seleção deste espaço para a realização da visita de estudo, isto é, todas aquelas que implicavam a aplicação de conhecimentos sobre o estilo barroco. As competências a mobilizar em cada uma das tarefas foram igualmente especificadas na grelha de correção (cf. Anexo V). Depois de corrigido, o guião foi classificado respeitando os critérios definidos pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Gondomar, e inscritos no PCA (AEG, 2010, p.23), para a avaliação de trabalhos e outras fichas de avaliação e que são os seguintes: Fraco (0% a 19,49%); Não Satisfaz (19,5% a 49,49%); Satisfaz (49,5% a 69,49%); Satisfaz Bastante (69,5% a 89,49%) e Excelente (89,5% a 100%).

Tendo em vista uma análise mais detalhada e uma melhor compreensão dos resultados, ainda se realizou um tratamento estatístico, tendo-se calculado a percentagem de sucesso em cada questão e por competência mobilizada, a cotação média em cada questão e o desvio em relação ao seu valor total.

Quanto aos procedimentos utilizados no tratamento da informação recolhida através do guião da visita de estudo virtual ao Museu Anne Frank, optámos por dois tipos de análise. As questões que visavam a promoção do espírito crítico e do desenvolvimento moral dos alunos não foram consideradas na avaliação quantitativa realizada, tendo-se procedido apenas a uma análise estatística e de conteúdo. A primeira fez-se em relação aos dilemas morais com que os alunos foram confrontados e aos sentimentos e emoções que lhes foram sendo suscitadas ao tomarem conhecimento da discriminação e perda de direitos, e que tinham de seleccionar a partir de uma lista de opções disponibilizada. Por seu turno, as opiniões expressas aquando da justificação das escolhas foi alvo de uma análise de conteúdo, tentando-se enquadrar as respostas nos

níveis de moralidade definidos por Kohlberg<sup>7</sup>: moralidade pré-convencional; moralidade convencional e moralidade pós-convencional (Lourenço, 1992).

Para avaliar o desempenho na execução das restantes tarefas, foram criados cinco perfis de respostas: as questões que não obtiveram qualquer tipo de resposta ou respostas erradas que indiciavam uma acentuada incompreensão das características fundamentais do problema foram incluídas no Perfil 1 e identificadas com a expressão Não Sabe/Não Responde; as respostas que revelavam alguma inconsistência na compreensão foram categorizadas no perfil 2 com a designação de Insuficiente; as que evidenciavam alguma compreensão dos acontecimentos, mas que não exprimiam uma interpretação pessoal foram enquadradas no perfil 3 e as que identificavam as ideias principais, estabelecendo relações causais foram integradas no perfil 4 com a classificação de Suficiente e Bom, respetivamente; finalmente, as respostas que demonstravam uma total compreensão dos acontecimentos, fazendo inferências de forma indutiva e dedutiva, apontando relações de causa e efeito, foram consideradas indicadores de um nível concetual mais elaborado, sendo, por isso, incluídas no perfil 5, com a menção de Muito Bom.

Deste modo, a escala de classificação adotada para cada uma das questões foi a seguinte:

- Perfil 1 – Não sabe/Não responde (0%);
- Perfil 2 – Insuficiente (40%);
- Perfil 3 – Suficiente (60%);
- Perfil 4 – Bom (80%);
- Perfil 5 – Muito Bom (100%)

---

<sup>7</sup> Kohlberg definiu três níveis de moralidade: a moralidade convencional englobaria crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos, incluindo uma percentagem significativa de delinquentes e criminosos. O sujeito, para classificar a ação em boa ou má, justa ou injusta, ponderaria as consequências físicas e materiais, o poder de quem dita as normas de conduta, bem como os seus interesses. A orientação moral subjacente direcionar-se-ia para a obediência e para a punição e “*a justiça e a moralidade consistem em obedecer aos mais velhos (...), e em evitar o castigo*” (Lourenço, 1992, p.95); A moralidade convencional refere-se aos sujeitos que já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, sendo que “*o justo e o injusto já não se confundem com o que leva à recompensa ou ao castigo, mas pela sua conformidade às normas sociais e morais vigentes*” (*idem*, p. 91). Neste nível haveria uma orientação para uma moralidade interpessoal, ou seja, uma tendência para a ação, de modo a que o sujeito conquiste o respeito, a estima e a consideração dos outros; O terceiro nível, designado de nível pós-convencional, apenas seria alcançado por uma fração mínima, “*para quem o valor moral das acções depende menos da sua conformidade às normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a princípios éticos universais, tais como direito à vida, à liberdade ou à justiça*” (*idem*, p.92).

Como os resultados desta atividade, à semelhança do que havia ocorrido com a experiência levada a cabo na turma do 8.º ano, foram considerados na avaliação da disciplina, houve necessidade de converter as percentagens de sucesso para a escala de classificação adotada pelo agrupamento de escolas e que foi anteriormente enunciada.

Em ambas as situações, a avaliação assumiu essencialmente um carácter formativo e formador e pretendeu-se que fosse integral, ou seja, foi realizada para proporcionar um *feedback* não só das aprendizagens dos alunos, mas também serviu para apreciar a qualidade e a adequação dos recursos e materiais didáticos e da estratégia utilizada.

### CAPÍTULO III

#### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a explanação dos pressupostos metodológicos que enformaram o nosso estudo, neste capítulo faremos a apresentação e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação.

##### 6.1 Concepções dos alunos sobre a História e o seu processo de ensino e aprendizagem

Tendo em consideração o preenchimento do primeiro questionário exploratório (cf. Anexo I), que visava conhecer as concepções dos alunos em relação à História e à sua aprendizagem, foi possível constatar que, no que se refere à atitude dos 41 estudantes inquiridos face à disciplina, 13 ( 32%) afirmam gostar de História, 14 (34%) referem gostar mais ou menos e os restantes 14 (34%) declaram não a apreciar (Tabela 1).

**Tabela 1 – Atitude dos alunos face à disciplina de História**

	<b>Gostam</b>	<b>Gostam mais ou menos</b>	<b>Não gostam</b>
<b>8.º ano</b>	11	7	1
<b>9.º ano</b>	2	7	13
<b>Total de alunos</b>	13	14	14
<b>% de alunos</b>	<b>32%</b>	<b>34%</b>	<b>34%</b>

Como podemos observar na Tabela, estamos, assim, perante duas turmas com uma atitude claramente distinta perante a disciplina. Enquanto que no 8.º ano apenas um aluno manifesta desinteresse pela História, no 9.º ano, 13 estudantes declaram não gostar da disciplina, o que equivale a 59% dos alunos daquela turma, em que apenas 2 alunos se apresentam motivados para o seu estudo. Este desinteresse reflete-se, naturalmente, quer no comportamento quer no aproveitamento da turma.

Dos 13 alunos que afirmam gostar de História, a maioria (62%) justifica o seu interesse com o facto da disciplina permitir um conhecimento do passado, como é possível observar na Tabela 2. Cerca de 15% aponta o interesse pelo conhecimento, o

mesmo número refere que “a matéria é interessante” e um aluno afirma gostar da disciplina pois esta permite-lhe “perceber como as coisas acontecem”.

**Tabela 2 – Razões que justificam o interesse pela disciplina de História**

<b>Motivos apresentados</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Permite o conhecimento do passado	8	62
- Interesse pelo conhecimento	2	15
- Interesse pelos conteúdos da disciplina	2	15
- Possibilita a compreensão do presente	1	8

Os motivos enunciados pelos alunos que declaram não gostar de História foram mais diversificados (Tabela 3). Como é possível observar, 29% da nossa amostra justifica a sua opção com o desinteresse pelos conteúdos disciplinares, 22% consideram-na uma disciplina difícil, exigindo um grande esforço de memorização, e 14% revela um claro desinteresse pelo estudo do passado, traduzido pela seguinte afirmação de um aluno do 9.º ano: “a história é uma seca e não gosto nem preciso de saber o que aconteceu há 300 anos atrás”. Para 7% dos alunos que não gostam da disciplina, este desinteresse resulta do facto da História “não servir para nada” e, para uma percentagem idêntica de estudantes, por ser uma disciplina muito teórica. Finalmente, 7% dos discentes ainda atribui à metodologia usada pela professora a sua resistência perante a disciplina.

**Tabela 3 - Razões que justificam o desinteresse pela disciplina de História**

<b>Motivos apresentados</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Desinteresse pelos conteúdos	4	29
- Complexidade da disciplina	3	22
- Desinteresse pelo passado	2	14
- Falta de utilidade da disciplina	1	7
- Disciplina muito teórica	1	7
- Metodologia utilizada pela professora	1	7
- Não sabe/Não responde	2	14

Por último, no que concerne às razões apontadas pelos discentes que não gostam nem desgostam de História (Tabela 4), 22% faz depender o seu interesse da natureza dos conteúdos e 14% justifica-o com a complexidade dos mesmos. Igual percentagem de alunos refere que a disciplina, apesar de permitir o conhecimento do passado, “é muito cansativa”, 7% associa a atitude em relação à disciplina ao desinteresse pela escola e a mesma percentagem ao seu carácter teórico. Finalmente, um aluno do 9.º ano reconhece não se interessar “muito pelo estudo dos antepassados, mas é uma disciplina obrigatória que nos dá alguma cultura”.

**Tabela 4 - Razões que justificam a indiferença pela disciplina de História**

<b>Motivos apresentados</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Desinteresse por alguns conteúdos	3	22
- Complexidade de alguns conteúdos	2	14
- Permite o conhecimento do passado, mas é uma disciplina “cansativa”	2	14
- Desinteresse pela escola	1	7
- Carácter teórico da disciplina	1	7
- Desinteresse pelo passado, mas permite aumentar a cultura geral	1	7
- Não sabe/Não responde	4	29

Depois de indagarmos as representações dos estudantes acerca da História enquanto disciplina de ensino e aprendizagem, procuramos conhecer o significado que os mesmos atribuem à História enquanto ciência (Tabela 5). Deste modo, no que concerne às questões em que tinham de explicar o que é a História e para que serve, a conclusão que se pode extrair dos inquéritos é a de que esta ciência social é entendida pela maioria dos alunos como um discurso sobre o passado. No 8.º ano, dos estudantes que explicaram o que é para eles a História, apenas um refere que “é muito útil para a cultura”, tendo os restantes mencionado que se trata de uma ciência que estuda o passado, constituindo “um túnel para o conhecimento antigo”. 10 alunos do 9.º ano, pelas respostas dadas, parecem não ter interpretado bem a questão, por isso as suas respostas foram incluídas na categoria “Não sabe/Não responde”. Das respostas válidas, a maioria também considerou a História como a ciência que permite “saber o que aconteceu no passado”.

**Tabela 5 - Significados que os alunos atribuem à História enquanto ciência**

<b>Conceção sobre a História</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Estudo do passado	22	54
- Útil para a cultura geral	5	12
- Não sabe/Não Responde	14	34

No que se prende com a sua utilidade (Tabela 6), um número significativo de alunos (19%) não sabe ou não responde e a maioria dos estudantes inquiridos (56%) julga que o único objetivo da História é permitir “aprender o que aconteceu no passado”, 10% considera que contribui para “ficarmos mais cultos”, 5% para “conhecermos as nossas origens” e para “vermos onde erramos para melhorar”. Igual percentagem de alunos não lhe reconhece qualquer utilidade e refere que a História “não serve para nada”, não lhe atribuindo importância para a sua formação como futuros cidadãos mais ativos e participativos.

**Tabela 6 - Opinião dos alunos sobre a utilidade da História**

<b>Utilidade da História</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Conhecer o passado	23	56
- Fonte de cultura geral/conhecimento	4	10
- Compreender a nossa identidade	2	5
- Orientar para o futuro	2	5
- Não tem utilidade	2	5
- Não sabe/ Não responde	8	19

Esta análise reforça a necessidade do professor exaltar as virtualidades da História e do seu contributo para uma educação para o exercício ativo e democrático da cidadania. Para isso, terá de evidenciar as possibilidades dos conteúdos abordados e do seu papel para a compreensão da identidade, estabelecendo relações históricas entre o passado e o presente. Só desta forma será possível eliminar o ceticismo dos alunos face à sua utilidade.

Consideramos, portanto, que o professor de História tem de explicar aos alunos que o conhecimento do passado é a chave para compreender o presente, tem de lhes dar a conhecer uma História que, solidamente apoiada nas fontes, explica, contextualiza e



orienta, demonstrando que muito do que somos hoje se explica através dos nossos antepassados, que as sociedades humanas são o resultado do que foi acontecendo ao longo dos tempos e que esse conhecimento nos orienta, ajudando “*os contemporâneos a manter a confiança no futuro e armarem-se melhor para enfrentar as dificuldades com que quotidianamente se deparam*” (Duby, 1997), ou seja, que esta ciência social não se resume a um discurso sobre o passado, mas comporta toda a dimensão do tempo: passado, presente e futuro. Assim, de acordo com Rüsen (2007, p.94), a História deve contribuir “*para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico*”. Este historiador alemão ainda afirma que a História deve permitir que o aluno adquira um “*conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando, assim, o máximo de auto-realização ou de reforço identitário*”(idem, p.95).

Como foi anteriormente referido, com este inquérito também se pretendia averiguar as dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de História e as causas que estão na origem das mesmas. A maioria dos estudantes da nossa amostra (51%) declara não revelar dificuldades, enquanto que 49% diz manifestar algumas (Tabela 7).

As causas subjacentes às dificuldades declaradas pelos 20 alunos são muito variáveis. As mais apontadas prendem-se com os conteúdos da disciplina, seguidas da falta de estudo e da distração nas aulas. Dois alunos ainda atribuem as dificuldades à metodologia usada pela professora, um aluno à conversa nas aulas e outro ao facto da disciplina implicar ter de “se decorar muito”. É curioso constatar que, apesar de um grande número de alunos não gostar da disciplina, a falta de interesse é apenas apontada por uma aluna do 9.º ano para justificar as dificuldades sentidas.

**Tabela 7 - Dificuldades sentidas na disciplina de História**

<b>Dificuldades na disciplina de História</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Não</b>	<b>21</b>	<b>51</b>
<b>Sim</b>	<b>20</b>	<b>49</b>
- Conteúdos da disciplina	7	35
- Falta de estudo	4	20
- Distração	4	20
- Metodologia usada pela professora	2	10
- Conversa	1	5
- Falta de interesse	1	5
- Outras: Necessidade de memorização	1	5

O último item deste questionário visava elencar um conjunto de estratégias que os alunos considerassem eficazes para a aprendizagem da História. Pretendia-se com a informação recolhida construir propostas de trabalho que lhes fossem significativas e operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens dentro e fora da sala de aula, superando as restrições inerentes a metodologias mais tradicionais.

Assim, a partir das respostas dadas (Tabela 8), verificou-se que os estudantes inquiridos apresentam uma clara predileção pela realização de visitas de estudo, uma vez que 98% seleciona essa opção, seguida dos trabalhos de grupo, mencionados por 85%, da visualização de filmes, destacada por 73%, e das pesquisas na Internet, referidas por 71% dos alunos interpelados. Os jogos didáticos e a visualização de apresentações multimédia também contam com, respetivamente, 63% e 56% das preferências dos discentes que compõem a nossa amostra.

As estratégias que mereceram menor adesão por parte dos alunos foram, por ordem decrescente, as aulas expositivas, a dramatização de textos, a análise de fontes e a realização de trabalhos individuais.

Estes dados ainda não nos permitem concluir se os alunos são adeptos de metodologias mais ativas ou passivas, mas deixam antever que privilegiam o que não implica tanto esforço e o carácter mais lúdico da aprendizagem. Lamentavelmente, a análise de fontes, condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico e que permite aos alunos terem uma noção mais aproximada do que é a

História e de como esta se constrói, não é encarada pela maioria dos estudantes da nossa amostra como uma forma eficaz de aprender História.

**Tabela 8 - Estratégias que os alunos consideram mais eficazes para a aprendizagem da História**

<b>Estratégias preferidas pelos alunos</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Visitas de Estudo	40	98
- Trabalhos de grupo	35	85
- Visualização de filmes	30	73
- Pesquisas na Internet	29	71
- Realização de jogos didáticos	23	56
- Aulas expositivas	11	27
- Dramatização de textos	8	20
- Análise de fontes	7	17
- Trabalhos individuais	5	12
- Outras: Visualização de apresentações multimédia	26	63

Em suma, a realização de visitas de estudo e de trabalhos de grupo, a visualização de filmes e as pesquisas na Internet são as estratégias que os alunos consideram mais adequadas. Parece-nos, portanto, que as visitas de estudo virtuais, ao congregar várias estratégias que os alunos consideram eficazes para a aprendizagem da História, poderão constituir uma experiência de aprendizagem capaz de os motivar, contrariando algum do desinteresse que revelam pela disciplina e que se encontra plasmado nos resultados da Tabela 1.

## **6.2 Hábitos e disposições dos alunos quanto ao uso das TIC e potencialidades que atribuem à Internet para o ensino/aprendizagem da disciplina**

O segundo questionário (cf. Anexo II), aplicado no final do primeiro período, tinha como objetivo aferir os hábitos e disposições dos alunos quanto ao uso de computador e as potencialidades que atribuem à Internet para o ensino/aprendizagem da disciplina.

A partir dos dados recolhidos, foi possível constatar que, dos 41 alunos que constituem a amostra do nosso estudo, 98% possui computador e 95% ligação à

Internet, como é possível observar na Tabela 9. Desagregando os dados por turma, verifica-se que todos os alunos do 8.º ano dispõem de computador com ligação à rede. Quanto à frequência da sua utilização, 63% dos estudantes refere usar o computador diariamente e 61% acede todos os dias à Internet. Constatase que 22% menciona fazer uma utilização semanal do mesmo, enquanto que os restantes 15% admitem apenas um uso esporádico quer do computador quer da Internet.

**Tabela 9 - Alunos com computador, com ligação à Internet e frequência da sua utilização**

<b>Tem computador</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>	<b>Possui ligação à Internet</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
Sim	40	98	Sim	39	95
Não	1	2	Não	2	5
<b>Utilização do computador</b>			<b>Uso da Internet</b>		
Diária	26	63	Diária	25	61
Semanal	9	22	Semanal	10	24
Esporádica	6	15	Esporádica	6	15

Os resultados deste inquérito também nos permitem avaliar a disposição dos alunos perante o uso do computador (Tabela 10). Verificamos que 71% dos estudantes revela gostar muito de trabalhar com computadores, 32% apenas o usa quando é necessário e 5%, por seu turno, evita a sua utilização. No que toca ao nível de conhecimento sobre esta ferramenta de trabalho, enquanto que 34% se sente competente para a utilizar, apenas 5% declara não dominar ferramentas informáticas.

**Tabela 10 - Atitude dos alunos em relação ao uso do computador**

<b>Disposição perante o uso do computador</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Gosto muito de trabalhar com computadores	29	71
- Utilizo o computador apenas quando é necessário	13	32
- Evito utilizar o computador	2	5
- Sinto-me competente para utilizar ferramentas informáticas	14	34
- Não domino ferramentas informáticas	2	5

Quanto à utilização dos computadores nas aulas, como podemos observar na Tabela 11, 90% dos alunos inquiridos aprecia as aulas em que o computador é usado, ao contrário de 10% dos estudantes, todos do 9.º ano de escolaridade. Os defensores das aulas em que se usa aquela ferramenta, argumentam que “é mais motivador”, trata-se de aulas “mais divertidas”, “interativas” e “interessantes”. Na sua perspetiva, desta forma “aprendem a matéria mais facilmente”, pois “os alunos estão mais concentrados, visto que é mais divertido”.

Os que não gostam de usar computadores justificam a sua opção alegando que são aulas “aborrecidas” e “muito sonolentas. Gosto das aulas mais participativas, escrever a matéria no quadro e passar para o caderno para tirar boa nota no teste”. Um aluno refere não ser adepto destas aulas pois não gosta de computadores.

**Tabela 11 - Utilização do Computador nas aulas**

<b>Gostam das aulas em que usas o computador? Porquê?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>37</b>	<b>90</b>
- É motivador/ interessante	19	
- Favorece a aprendizagem e a concentração	7	
- Caráter lúdico	5	
- Não justifica	6	
<b>Não</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
- Desinteresse	3	
- Não gosta de computadores	1	

Face à questão se gostariam de utilizar a Internet para aprender História, na linha dos dados anteriores, adivinhava-se que a maioria dos alunos responderia afirmativamente, tal como aconteceu com 63% dos alunos. Contrariamente, como é possível comprovar na Tabela 12, 37% dos estudantes inquiridos declara não ser do seu agrado a utilização da Internet para a aprendizagem da disciplina.

**Tabela 12 - Aprender História com recurso à Internet**

<b>Utilizar a Internet para aprender História</b>	<b>N.º de Alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	26	63
<b>Não</b>	15	37

No entanto, quando se direcionou mais a questão e se inquiriu acerca possibilidade de aprender História recorrendo à informação disponível na Internet, visitando museus online, o número de alunos ascendeu a 78% da nossa amostra (Tabela 13). Desses estudantes, 8 reconhecem que “aprendem mais facilmente usando a Internet devido a gostarem de trabalhar no PC” e que “embora não goste de História, era fixe”, pois “é a maneira de nos chamar à atenção”. Outros alunos referem que na Internet “há sítios com informação interessante”. Há ainda quem saliente que “como não há possibilidade de ir ao sítio, virtualmente é uma boa maneira para conhecer novos sítios”.

Os alunos (21%) que não consideram ser possível aprender história usando aquela ferramenta, alegam não ser “a mesma coisa que museus reais” porque “ver pessoalmente é melhor para vermos os detalhes”. Outros não acreditam “nestas experiências que desconcentram os alunos”. O desinteresse por museus também é uma razão apontada pelos estudantes para não considerarem possível aprender História visitando museus online, assim como a instabilidade da ligação à Internet e a preferência por outras metodologias, nomeadamente a visualização de apresentações em PowerPoint.

Apesar disso, parece claro que a maioria dos alunos inquiridos reconhece potencialidades à realização de visitas de estudo virtuais.

**Tabela 13 - Aprender História com recurso a Visitas de Estudo Virtuais**

<b>Aprender História através de VEV</b>	<b>N.º de Alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>32</b>	<b>78</b>
- Facilita a aprendizagem	8	
- Promove a motivação	8	
- Diversidade de fontes/recursos	6	
- Substitui as visitas tradicionais	4	
- Não sabe/Não responde	6	
<b>Não</b>	<b>9</b>	<b>22</b>
- Não substitui as visitas tradicionais	2	
- Aumenta a desconcentração	2	
- Desinteresse por museus	2	
- Prefere outra metodologia	1	
- Instabilidade da ligação à Internet	1	
- Não sabe/Não responde	1	

Relativamente à atitude dos alunos face ao trabalho de grupo, 83% dos estudantes (Tabela 14) declara gostar dessa estratégia, pois “todos cooperam”, há um “intercâmbio de ideias” e “por isso é mais fácil”. Ainda justificam referindo que “incentiva mais os alunos”, considerando-o uma estratégia “divertida”, em que “os trabalhos ficam mais elaborados”. Um aluno do 9.º ano menciona que com o trabalho de grupo também “aprendemos melhor”.

Os 17% que não gostam desta modalidade de trabalho, mencionam que “há colegas que não fazem nada” e que se sentem “melhor a trabalhar sozinhos”. Por outro lado, um aluno acredita que trabalhar em grupo origina “muito barulho e confusão”.

**Tabela 14 - Atitude dos alunos face ao trabalho de grupo**

<b>Gostas de trabalhar em grupo? Porquê?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>34</b>	<b>83</b>
- Promove a cooperação	9	
- Aumenta a motivação	5	
- Caráter lúdico	5	
- Melhora a qualidade do trabalho	2	
- Facilita a aprendizagem	1	
- Não sabe/Não responde	12	
<b>Não</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
- Nem todos desempenham as tarefas	3	
- Prefere trabalhar sozinho	2	
- Aumentam os comportamentos incorretos	1	
- Não sabe/Não responde	1	

Confrontados com a possibilidade de realizarem uma VEV (Tabela 15), 15% alunos prefere fazê-la sozinho, pois trabalham melhor dessa forma, 39% com um colega e 46% em grupo. A desagregação dos dados por ano letivo, permite-nos concluir que, enquanto que a maioria dos alunos do 8.º prefere realizar a tarefa apenas com um colega, os do 9.º ano manifestam uma clara predileção pelos trabalho de grupo.

Tanto os alunos que preferem desempenhar a tarefa com um colega, como aqueles que a gostariam de realizar em grupo, apontam como vantagens a possibilidade “de dialogar sobre a visita”, “vermos as diferentes opiniões” e “discutir as ideias para melhorar o trabalho”. Contudo, os primeiros reconhecem que “é mais fácil trabalhar

com um colega que em grupo”, pois “em grupo só trabalham alguns”. Trabalhar com um par “é melhor porque ajudamo-nos”, “é mais rápido e o trabalho fica mais desenvolvido. Os segundos, todos alunos do 9.º ano, salientam o carácter lúdico do trabalho de grupo e o facto de “ser mais interessante e interativo”.

**Tabela 15 - Modalidade preferida pelos alunos para a realização da VEV**

<b>Realização da V.E.V</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sozinho ( a)</b>	<b>6</b>	<b>15</b>
- Trabalham melhor sozinhos	4	
- Não sabe/Não responde	2	
<b>Com um (a) colega</b>	<b>16</b>	<b>39</b>
- Possibilita a troca de impressões/Confronto de ideias	3	
- Facilita o processo de realização do trabalho	3	
- Promove a cooperação	2	
- Não sabe/Não responde	8	
<b>Em Grupo</b>	<b>19</b>	<b>46</b>
- Possibilita a troca de impressões/Confronto de ideias	6	
- Carácter lúdico	5	
- Motivação	3	
- Não sabe/Não responde	5	

Perante os resultados obtidos a partir da análise deste inquérito, podemos concluir que a maioria dos alunos considera as TIC uma importante ferramenta de apoio que pode facilitar a construção do conhecimento histórico e despertar a atenção, o interesse e a vontade de aprender, funcionando como agente motivar.

Também ficou claro que os alunos preferem realizar as tarefas em grupo, realçando as vantagens do trabalho cooperativo.

### **6.3 A Visita de Estudo Virtual enquanto estratégia de motivação e de preparação para a visita de estudo *in loco***

Nesta secção analisaremos todos os dados recolhidos com o intuito de avaliar a eficácia das visitas de estudo virtuais enquanto estratégia de motivação e de preparação para a visita de estudo *in loco*. Assim, começaremos por apresentar os dados obtidos



através da avaliação do guião, para, de seguida, examinarmos a informação recolhida através dos inquéritos a partir dos quais os alunos avaliaram a atividade. Será a interpretação destes resultados que nos permitirá retirar algumas ilações numa fase posterior do nosso estudo.

Dos 19 alunos que compunham a turma do 8.º ano na qual implementamos esta experiência de aprendizagem, 6 não realizaram a tarefa proposta, mesmo tendo conhecimento de que a mesma constituía um elemento de avaliação a considerar na avaliação sumativa da disciplina. Os 13 alunos que responderam ao desafio lançado, como é possível observar no Anexo V, obtiveram resultados bastantes satisfatórios, como comprova a média global dos trabalhos apresentados e que foi de 79%. Deste modo, e no que diz respeito à distribuição das classificações por nível, apenas um aluno obteve a menção de satisfaz, o trabalho de nove alunos foi avaliado com satisfaz bastante e os restantes três obtiveram um classificação de excelente.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, torna-se necessário uma análise mais detalhada. Se avaliarmos o desempenho dos alunos por questão, verificamos que todos eles obtiveram pontuação máxima em sete das tarefas propostas, conseguindo identificar a que congregação pertencia o mosteiro visitado e qual era o estilo artístico dominante em várias obras de arte observadas. A questão em que os alunos revelaram mais dificuldade foi a que pretendia que mencionassem as funções da cerca conventual (questão 11), cuja percentagem de sucesso foi de apenas 25%. Esta dificuldade não nos surpreendeu e vem corroborar análises anteriores. A informação sobre este espaço era muito extensa e os alunos sentem alguma dificuldade em concentrar-se na leitura de textos longos e, a partir deles, selecionar as ideias principais e a informação adequada. Por conseguinte, nas questões que implicavam consultar uma maior quantidade de informação, as respostas foram dadas de forma mais incompleta, como é possível observar pela percentagem de sucesso das questões 1.2 e 4. Outra das tarefas com menor sucesso foi a 2.3, questão em que tinham de justificar porque é que consideraram o barroco o estilo artístico do Retábulo-mor e do Oratório do coro. Aqui denota-se alguma dificuldade na aplicação dos conhecimentos.

No que toca à análise dos resultados por competências, verifica-se que a percentagem de sucesso foi elevada em todas as competências, embora seja visível uma maior dificuldade nas questões adstritas à “*Comunicação em História*”, pois a percentagem de sucesso obtida foi ligeiramente mais baixa do que nas restantes, tendo-

se cifrado nos 73%. Nas questões onde era possível avaliar o “*Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*” e a “*Compreensão Histórica*”, a percentagem de sucesso foi, respetivamente, de 85% e 87%. Ao decompor esta última competência, foi possível verificar que se registou um maior sucesso na compreensão espacial do que na compreensão contextualizada e temporal.

Em relação a tarefas realizadas anteriormente por este grupo de alunos, parecem ter havido ligeiros progressos, sobretudo no que concerne à utilização e tratamento de fontes diversas e à integração da informação nos relatos que elaboram. Infelizmente, os erros morfológicos e de sintaxe continuam a ser um traço comum a estes trabalhos.

Apesar disso, na globalidade, foi notório que os alunos se empenharam na realização da visita virtual, atividade que, de acordo com as respostas dadas ao inquérito de avaliação, gostaram de desempenhar.

### **6.3.1 Opinião dos alunos sobre a VEV ao Mosteiro de Tibães**

No que concerne à avaliação que os alunos fizeram da atividade, os resultados do inquérito podem ser consultados no Anexo IV. Como se pode observar na Tabela 16, dos 13 estudantes que realizaram a VEV ao Mosteiro de Tibães, 11 (85%) consideraram-na uma experiência desafiante e apenas 2 alunos (15%) mencionaram que não foi nem desafiante nem aborrecida.

**Tabela 16 - Atitude dos alunos face à realização da VEV**

<b>Realizar a VEV foi uma experiência:</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Desafiante</b>	<b>11</b>	<b>85</b>
<b>Nem desafiante nem aborrecida</b>	<b>2</b>	<b>15</b>
<b>Aborrecida</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Quando questionados sobre o que é que aprenderam com a realização desta visita virtual, as respostas não foram muito diversificadas (Tabela 17). Como pode ser observado na Tabela, 3 alunos referiram que lhes permitiu aprofundar os conhecimentos sobre as características da arte barroca, 9 estudantes apontaram o conhecimento que adquiriram acerca do Mosteiro de Tibães, e 1 discente mencionou que através desta atividade aprimorou as suas competências de pesquisa.

**Tabela 17 - Aprendizagens realizadas com a VEV**

<b>Através da realização desta visita aprendi:</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Conhecer o Mosteiro	9	69
- Caracterizar o barroco	3	23
- Aperfeiçoar técnicas de pesquisa	1	8

Quanto às principais dificuldades evidenciadas durante a realização da atividade (Tabela 18), apenas 2 alunos referiram não ter encontrado qualquer obstáculo. Igual número especificou que as tarefas em que sentiu mais dificuldade foram aquelas em que era pedido para descrever as obras de arte e identificar as características da corrente artística que haviam referido. Finalmente, 5 estudantes mencionaram algumas dificuldade em descobrir a resposta a determinadas perguntas, o que evidencia algumas debilidades na pesquisa de informação e 3 discentes revelaram ter alguns problemas em seguir as indicações do guião para encontrarem certos locais solicitados.

**Tabela 18 - Principais dificuldades sentidas**

<b>As maiores dificuldades sentidas foram:</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Pesquisar informação	5	38
- Seguir as indicações do guião	3	23
- Descrever obras de arte	2	15
- Sem dificuldades	2	15
- Aceder à Visita Virtual	1	8

No que diz respeito à questão que pretendia averiguar se a visita de estudo virtual tinha cumprido a função de os motivar para a visita de estudo real (Tabela 19), à exceção de dois alunos que responderam em parte, um deles por ter ficado a “conhecer muito bem o Mosteiro” e outro “porque o museu é fixe, mas no ano passado a visita das religiões foi uma seca”, os restantes consideraram que sim, porque a visita lhes havia revelado a beleza daquele espaço, suscitando curiosidade “em conhecer alguns locais vistos na visita virtual”.

**Tabela 19 – A VEV como estratégia de motivação para a realização e visitas de estudo tradicionais**

<b>A VEV motivou-te para a visita de estudo tradicional?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>11</b>	<b>85</b>
<b>Em Parte</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Não</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

A unanimidade nas respostas surgiu quando foram questionados se as visitas virtuais poderiam ser um boa forma de aprender História. Todos os alunos responderam afirmativamente a esta questão, ao contrário do que havia acontecido aquando do preenchimento do inquérito exploratório, no qual 2 dos alunos que realizaram esta visita de estudo virtual haviam considerado não ser possível aprender História com recursos a esta ferramenta.

As justificações já revelaram maior diversidade (Tabela 20), embora a maior parte dos alunos tenha mencionado que é uma forma de despertar e curiosidade e de promover a motivação, facilitando a aprendizagem dos conteúdos. De acordo com as expressões usadas pelos estudantes, a visita virtual foi considerada uma boa forma de aprender História porque: “desperta curiosidade nos alunos, mesmo naqueles menos interessados nos estudos”; “é uma forma mais interativa de aprender a matéria de História. Também dá mais prazer em aprender História”; “é uma forma original de aprender e receber novas informações”; “podemos descobrir a história de uma forma mais interativa”; “ajudam a aprender a matéria de história com mais interesse, motivação e até com diversão”; “visitamos os museus sem sair de casa e é muito divertido” e porque “em vez de termos de ir ao local podemos simplesmente estar em casa a ver os monumento”.

**Tabela 20 - Aprendizagem da História com recurso à VEV**

<b>A VEV pode ser uma boa forma de aprender História?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>13</b>	<b>100</b>
- Desperta a curiosidade e promove a motivação	6	
- Facilita a aprendizagem	4	
- Permite o conhecimento do património	2	
- Carácter lúdico	1	
<b>Em parte</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Não</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

A última pergunta deste inquérito questionava-os acerca da forma como encaram as visitas de estudo no ensino da História (Tabela 21). Verificamos que 5 alunos veem-nas como uma oportunidade de conhecer coisas novas e o mesmo número de discentes menciona que possibilitam visitar sítios que não conhecem. Apenas 3 alunos as consideram uma oportunidade de aprender melhor os assuntos tratados nas aulas. As opções “Como uma oportunidade de sair da escola e divertir-me” e “Sem interesse” não foram selecionadas por nenhum estudante.

**Tabela 21 - Forma como os alunos encaram as Visitas de Estudo no ensino da História**

<b>Como vê as V.E. no ensino da História?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Uma oportunidade de conhecer coisas novas	6	46
- Uma possibilidade de visitar locais desconhecidos	5	39
- Uma oportunidade de aprender melhor os assuntos das aulas	2	15
- Como uma oportunidade de sair da escola e divertir-me	0	0
- Sem interesse	0	0

Após a realização da visita de estudo *in loco*, os alunos foram inquiridos acerca dos contributos que a visita de estudo virtual tinha prestado para a visita real. Como pode ser observado na Tabela 22, 92% dos alunos afirmou que a visita virtual contribuiu para tornar a visita real mais interessante, 54% referiu que possibilitou uma melhor perceção acerca da organização do Mosteiro, 46% constatou que permitiu estar mais atento durante a visita e 23% mencionou que contribuiu para perceber melhor as explicações do guia.

**Tabela 22 - Contributos da VEV para a visita *in loco***

<b>A V.E.V contribuiu para:</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Tornar a visita mais interessante	12	92
- Perceber como o espaço estava organizado	7	54
- Estar mais atento durante a visita	6	46
- Perceber melhor as explicações do guia	3	23
- Sem interesse	0	0

Em relação aos conhecimentos adquiridos na visita real em relação à virtual (Tabela 23), a maior parte dos alunos salientou o papel do guia do Mosteiro, que dirigiu a visita de forma dinâmica, estimulando a sua participação à medida em que ia desvendando informações e “curiosidades sobre os espaços visitados”, às quais não tiveram acesso aquando da realização da visita virtual. Também referiram que a visita real permitiu aprofundar os conhecimentos sobre o estilo barroco, percorrer espaços que não haviam visitado virtualmente e “ouvir os cânticos da igreja”. Um aluno ainda mencionou que a visita real lhe possibilitou “reconhecer melhor o património português”.

**Tabela 23 - Novos conhecimentos adquiridos na visita de estudo *in loco***

<b>Novos conhecimentos adquiridos na visita <i>in loco</i>:</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
- Pequenas curiosidades mencionadas pelo guia	6	46
- Conhecer outros espaços do Mosteiro	2	15
- Conhecer melhor o património nacional	1	8
- Aprofundar os conhecimentos sobre o barroco	1	8
- Ouvir cânticos gregorianos	1	8
- Não respondeu	2	15

A última questão do questionário de avaliação da atividade pretendia averiguar se os alunos consideravam que a visita de estudo virtual tornava desnecessária a visita real (Tabela 24). Houve consenso em considerar que, apesar daquela constituir “uma boa antevisão da visita real”, de permitir “ver como se estivessemos mesmo lá”, e “ver melhor algumas coisas e que no Real não dava”, “sem gastar dinheiro”, não substitui a visita real: “é diferente estar em frente de um monitor e no meio ambiente a cheirar e a

ouvir”. Ainda referem que “nada compara o virtual ao real” e que “é melhor ver ao vivo do que ver por imagens”, salientando que a visita virtual “não dá para ver tão bem os pormenores” e que “a guia explica a história do mosteiro” e “aprendemos mais com a guia”. Por isso, consideram que a “visita real é mais interessante”.

**Tabela 24 - Visitas de Estudo Virtuais *versus* Visitas de Estudo Tradicionais**

<b>A VEV torna desnecessária a visita <i>in loco</i>?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Não</b>	<b>12</b>	<b>92</b>
- Não permite ver determinados pormenores	3	
- Proporciona menos sensações	3	
- Prepara para a visita real	3	
- As explicações do guia facilitam a aprendizagem	2	
- A visita real é mais interessante	1	
<b>Mais ou menos</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
- Redução de custos	1	

Em suma, parece-me que esta análise permite-nos afirmar que as visitas de estudo virtuais contribuem para aumentar a eficácia das visitas de estudo tradicionais, constituindo uma atividade capaz de motivar, interessar os alunos e favorecer a sua aprendizagem. Estes, no entanto, apesar de lhe reconhecerem aquelas potencialidades, não as consideram um substituto, apenas um complemento às visitas reais.

#### **6.4 A Visita de Estudo Virtual enquanto estratégia de exploração de conteúdos**

Dos 22 estudantes que constituíam a turma do 9.º ano, apenas 20 realizaram esta visita de estudo virtual, pois, como já foi referido anteriormente, um aluno pediu transferência no início do segundo período e outro encontrava-se em situação de abandono escolar desde o início do terceiro.

Como podemos observar-se na grelha de correção do guião da visita de estudo virtual ao museu Anne Frank (cf. Anexo VII), 90% dos grupos atingiu uma classificação de Satisfaz e 10% de Não Satisfaz. A média dos resultados obtidos pela turma foi de 59,7%. Parece-nos que a disposição dos alunos perante a disciplina, corroborada pela informação obtida através dos inquéritos exploratórios e pela atitude dos alunos na sala de aula, poderá ter exercido uma influência sobre o desempenho dos

estudantes na atividade realizada e justificar o valor médio atingido. Este, apesar de baixo, foi ligeiramente superior ao habitualmente registado nas fichas de avaliação, pelo que, na globalidade, podemos considerar os resultados obtidos satisfatórios.

No entanto, 6 das 22 tarefas que foram alvo de uma avaliação quantitativa obtiveram percentagens de sucesso inferiores a 50%, sendo a mais baixa a relativa à questão 16, com 6%, onde os alunos teriam que referir em que é que consistiam as “marchas da morte”, e a relativa à questão 5, em que era solicitado que seleccionassem um documento iconográfico com os principais destinos dos judeus alemães. Aliás, as tarefas que implicavam a seleção de um documento iconográfico (5 e 11.1) não foram realizadas por um número significativo de grupos (40%). Uma das eventuais razões para esta situação poderá ter sido o tempo que tinham para a realização da atividade, considerado insuficiente por muitos estudantes, opinião igualmente partilhada pela professora-investigadora.

As restantes tarefas com elevadas percentagens de insucesso foram as 8, 13.2, 14 e 17. No que concerne à primeira daquelas questões, 40% dos grupos não conseguiu identificar a situação que precipitou a ida da família Frank para o esconderijo e apenas 20% deu uma resposta passível de ser enquadrada no perfil 5; Na tarefa 13.2 os alunos tinham de mencionar qual tinha sido a penalização sofrida pelos ajudantes, sendo que 20% dos grupo não respondeu à questão, 30% respondeu de forma incorreta e os restantes deram respostas demasiado vagas para serem integradas nos perfis 4 e 5; A questão 14 implicava que os alunos observassem atentamente a vinheta de banda desenhada e interpretassem o significado do fumo que saía da chaminé. Porém, nenhum dos estudantes estabeleceu a relação entre o fumo e a cremação dos corpos dos prisioneiros que morriam nas câmaras de gás ou vítimas de doença e exaustão; Finalmente, na questão 17, os estudantes tinham de referir o que aconteceu a cada um dos oito ocupantes do “Anexo Secreto” e 50% das respostas dadas, ou se encontram totalmente erradas ou revelam alguma inconsistência e, por isso, foram enquadradas no perfil 1 e 2, respetivamente.

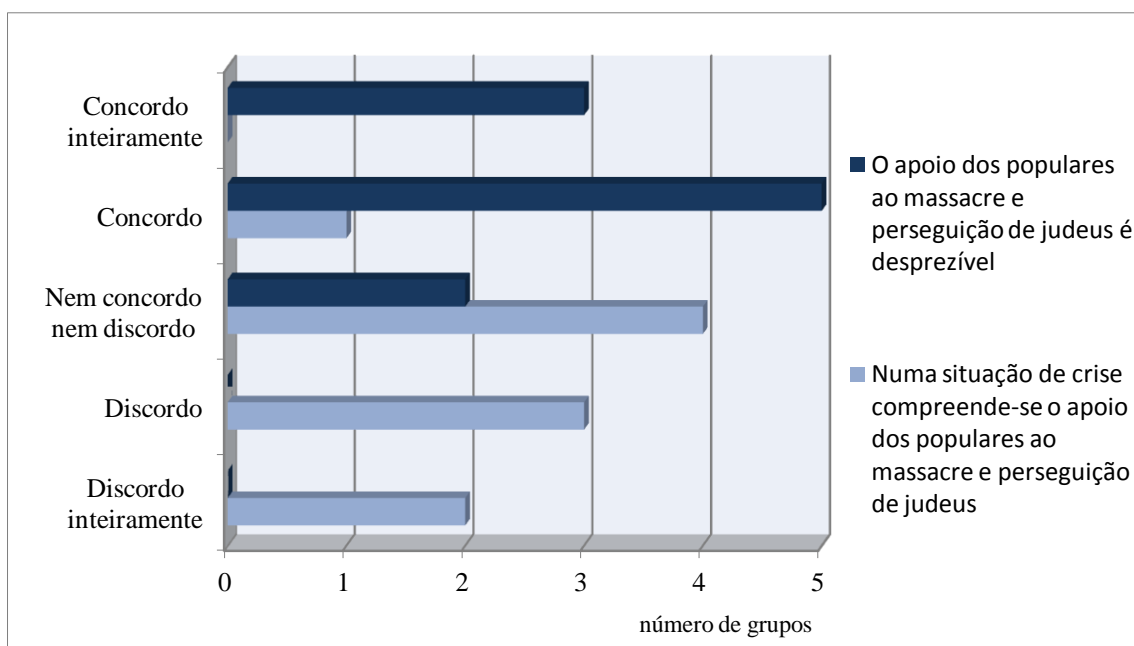
Pelo contrário, as tarefas que apresentaram uma maior percentagem de sucesso foram, por ordem decrescente, as seguintes: 2.1, 13, 15, 4, 6, 2.2 e 11.2, todas elas com uma média superior a 70%. Aliás, a percentagem de sucesso das três primeiras tarefas anteriormente identificadas foi de 100%, 82% e 80%, respetivamente. Todas elas exigiam uma resposta curta e não envolviam o uso de competências do pensamento



crítico, criativo e complexo e, à exceção de dois grupo que responderam incorretamente à pergunta 15, as restantes respostas foram todas enquadradas no perfil 4 e 5.

Depois de analisarmos as respostas dadas pelos alunos, parece-nos evidente que estes revelaram alguma capacidade de estabelecer conexões entre os aspetos de ordem política, social e económica que desencadearam o holocausto. Por outro lado, foi possível concluir que apresentaram lacunas na análise e interpretação de documentos escritos e iconográficos e em selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. Para além disso, manifestaram algumas dificuldades em utilizar a comunicação escrita, aplicando os conceitos da disciplina (antisemitismo, holocausto, genocídio, resistência, campos de trânsito, de concentração e de extermínio, marchas da morte, câmaras de gás, crematório) no relacionamento e na explicação dos diferentes aspetos estudados sobre o holocausto. Ainda podemos salientar que as respostas dadas pelos alunos foram pouco elaboradas, limitando-se exclusivamente à indicação das ideias expressas nos documentos.

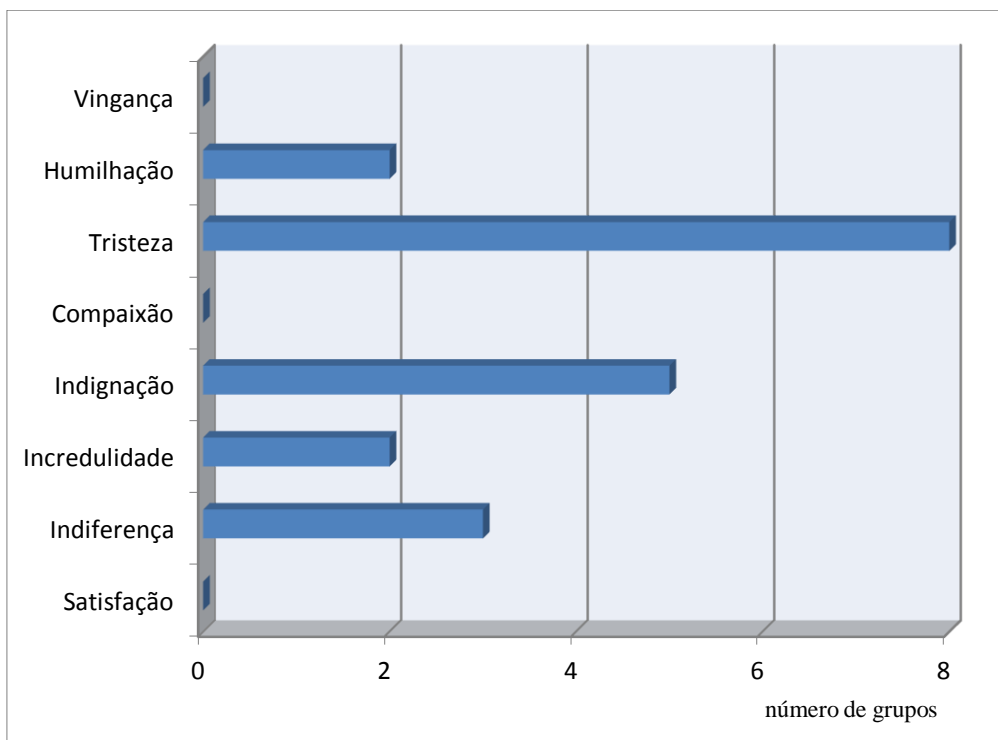
Nove das tarefas incluídas no guião visavam a promoção do raciocínio moral (4.1, 4.2, 7, 12, 12.1, 18, 18.1, 19 e 20). A tarefa 4.1 foi elaborada com a escala de Likert e pretendia especificar o nível de acordo ou desacordo dos alunos em relação a duas declarações. A primeira afirmava que o apoio dos populares ao massacre e perseguição de judeus é desprezível e, como é possível observar através do gráfico 1, enquanto que dois grupos assumem uma posição neutra, três concordam inteiramente e cinco concordam com a afirmação. Por conseguinte, não há qualquer aluno que não considere abjeta a aprovação da população face às atitudes discriminatórias. Já no que diz respeito à segunda declaração, um grupo de alunos compreende o apoio dos populares ao massacre numa situação de crise e quatro alunos manifestam uma atitude de neutralidade. Apenas metade dos grupos demonstrou uma atitude desfavorável em relação a esta afirmação (Gráfico 1).



**Gráfico 1 - Atitude dos alunos em relação ao apoio dos populares ao massacre e perseguição de judeus**

A questão seguinte (4.2) pretendia gerar discussão entre os elementos do grupo e solicitava aos alunos para explicitarem eventuais divergências surgidas. Alguns grupos não responderam e os que o fizeram mencionaram que a posição assumida havia sido consensual.

Na tarefa 7, os estudantes, depois de lerem um excerto do diário de Anne Frank que relatava a perda de direitos sofrida pelos judeus, tinham de selecionar, a partir de uma lista com 8 opções, os sentimentos/emoções suscitadas (Gráfico 2). Constatou-se que 80% dos grupos sentiu tristeza e 50% dos alunos revelou indignação. Surpreendentemente, 3 pares declararam ter ficado indiferentes perante as medidas antisemitas que foram tomadas e que restringiam a liberdade dos judeus. Num deles foi mesmo o único sentimento/emoção provocada pela leitura do excerto. Por último, 20% dos grupos ainda se declarou incrédulo perante a situação e o sentimento de humilhação foi o suscitado no mesmo número de grupos.



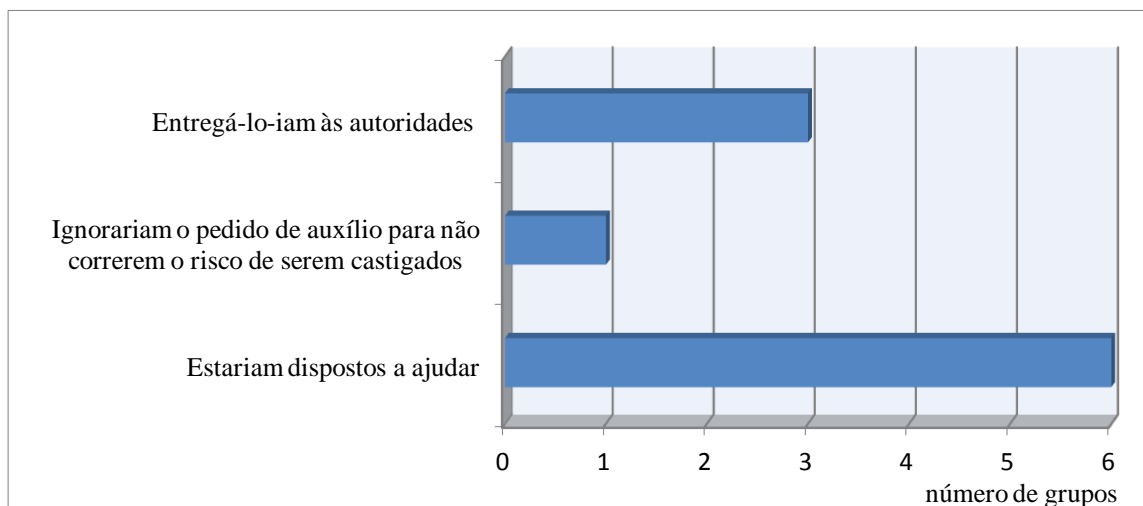
**Gráfico 2 - Sentimentos/emoções suscitadas pela leitura de um excerto do diário que descrevia alguns dos direitos retirados aos judeus**

Em relação ao dilema moral com que foram confrontados (tarefa 12), e que pretendia averiguar como se comportariam em situações extremas, como é possível observar no Gráfico 3, a maior parte dos grupos referiu que estaria disposto a ajudar se um judeu lhes tivesse pedido ajuda, três declararam que o entregariam às autoridades e um grupo ignoraria o pedido de auxílio para não correr o risco de ser castigado. Estas posições indiciam níveis de desenvolvimento morais distintos.

Assim, de acordo com o modelo de Kohlberg, o grupo que ignoraria o pedido de auxílio para não correr o risco de ser castigado enquadrar-se-ia numa moralidade pré-convencional, pois o comportamento seria regido pela intenção de evitar uma punição severa (Lourenço, 1992, p.95), como se poderá comprovar pela justificação dada para legitimar a sua decisão e que evidencia um interesse individualista: “Podia pôr a minha vida em risco. Se fosse um amigo, eu ajudaria”.

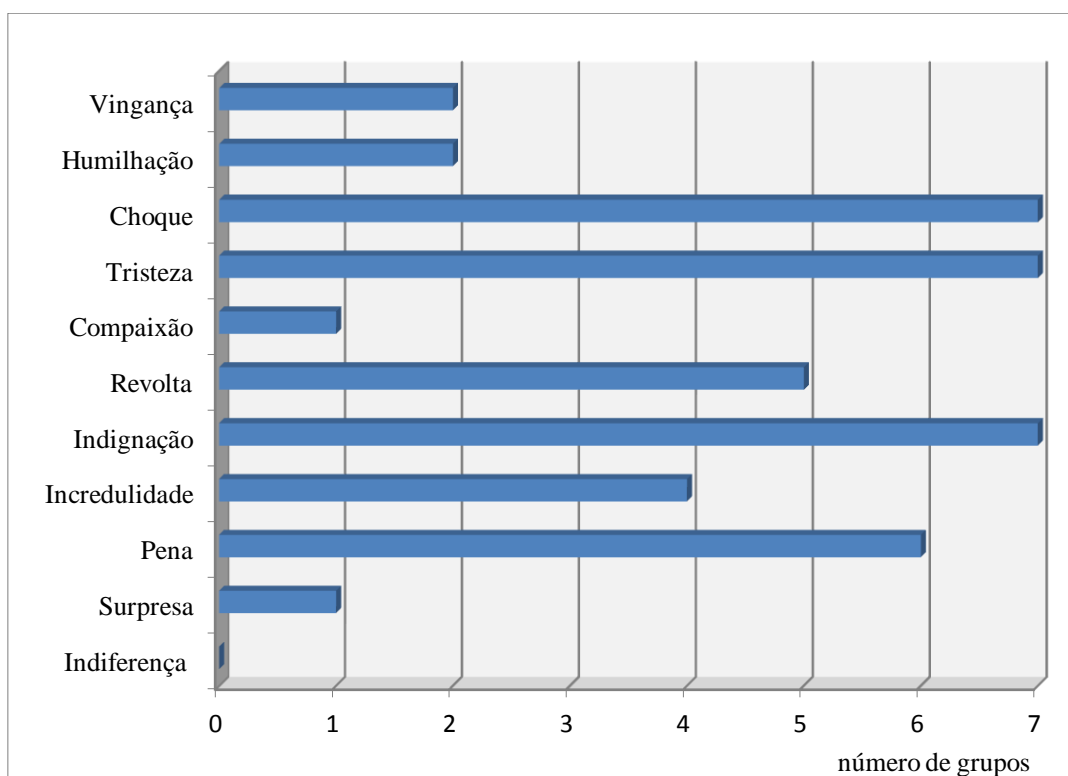
Dos três grupos que optariam por denunciar os judeus às autoridades, dois deles não apresentaram qualquer justificação para a decisão tomada e o outro grupo deu uma resposta imbuída de preconceito, dizendo que o entregaria às autoridades porque “os judeus não ajudavam ninguém”.

Em relação à justificação dada pelos seis grupos que estariam dispostos a ajudar, apenas podemos distinguir um nível de moralidade, pois a maioria das respostas são muito vagas, limitando-se a reforçar a opção seleccionada. Dois grupos salientaram que “todos têm direitos e o direito à vida é um deles” e outro focou o direito de igualdade. Estas respostas já evidenciam a defesa de princípios éticos universais, nomeadamente o direito à vida e à igualdade, indiciando um maior desenvolvimento moral, pelo que nos arriscamos a integrá-los no quinto estágio definido por Kohlberg, logo no nível de moralidade pós-convencional.



**Gráfico 3 - Comportamento dos alunos perante um pedido de ajuda de um judeu**

A tarefa 18 pretendia averiguar os sentimentos e emoções suscitadas nos alunos ao tomarem conhecimento das condições a que os oito refugiados estiveram sujeitos nos campos de concentração por onde passaram. Como podemos observar no Gráfico 4, à exceção da indiferença, as restantes emoções listadas foram sentidas pelos alunos. No entanto, as mais manifestadas foram a tristeza, a indignação e o choque, todas com 7 registos, seguidas da pena e da revolta com a situação vivida pelos oito ocupantes do “Anexo Secreto” nos campos de concentração para onde foram deslocados. A tarefa que solicitava a justificação não obteve grande recetividade junto dos alunos e metade dos grupos não a cumpriu. Os restantes, excluindo um que não interpretou bem a questão, argumentaram que “ninguém devia ser sacrificado por ser de uma religião diferente” nem “deveria ser sujeito a tais condições”, pois “eram seres humanos então deveriam de ser tratados como tal, só por terem uma religião diferente não os impede de ser livres”.



**Gráfico 4 - Sentimentos/emoções suscitadas após tomarem conhecimento das situações vividas nos campos de concentração**

Finalmente, e como epílogo desta visita virtual, os alunos foram convidados a refletir sobre dois excertos do diário de Anne Frank, um dos quais tinha constituído a situação-problema da aula, dando início a esta experiência de aprendizagem, e a pronunciar-se se consideravam que uma situação de contornos idênticos poderia voltar a emergir.

Quanto ao comentário dos trechos dos diários, a análise dos textos produzidos pelos alunos desvenda, mais um vez, as dificuldades por eles sentidas na interpretação de enunciados e na expressão escrita. Três grupos deram ênfase à esperança sentida pela adolescente de que a guerra acabasse rapidamente, dois focaram o medo e as interrogações sobre o porquê da guerra, um grupo apenas destacou que Anne considerava a guerra desnecessária e outros dois ainda referiram que aquela situação a impedia de ter uma vida normal. Deste modo, ninguém ressaltou o sofrimento e a destruição aludidos nos excertos selecionados, apenas o medo e esperança.

No que concerne à última tarefa proposta, dois grupos não responderam, sete partilham a opinião de que não seria possível voltar a ocorrer uma situação semelhante,

embora dois ressalvem que “se a crise se alastrar, a sociedade perder a cabeça e desesperar, poderá voltar a acontecer”. Outro grupo referiu categoricamente que sim, sobretudo numa época de crise como a que nos encontramos. Os que consideram ser impossível a repetição, salientam a ação de “muitas instituições que fazem deste mundo um mundo melhor”, referindo que “os direitos das pessoas estão cada vez mais firmes”, que “a sociedade tem uma mentalidade muito mais evoluída”, “as pessoas não têm tanto preconceito em relação à religião” e “já não há ditadores neste tempo como Hitler”.

Consideramos importante analisar os sentimentos e emoções suscitadas e as justificações que apresentaram para as posições tomadas, para, a partir daí, confrontarmos os estudantes com outras realidades e argumentos de nível relativamente superior ao seu, estimulando-os a aprofundar a justificação racional das suas posições e a procurar colocar-se no ponto de vista do outro, de modo a alargarem a sua própria perspetiva. Este confronto também tem como objetivo desenvolver valores como a solidariedade, a igualdade, a tolerância e o respeito pela diferença em salvaguarda da dignidade humana.

Ao longo dos 90 minutos em que decorreu a visita de estudo virtual, procedemos ao preenchimento de uma grelha de observação (cf. Anexo IX) onde registamos as nossas impressões, algumas opiniões e comentários dos estudantes. Deste modo podemos afirmar que, no início da aula, 30% dos grupos revelaram alguma inquietude, que foi diminuindo à medida que os colegas começavam a tarefa. No entanto, nem todos os estudantes se demonstraram muito atentos e empenhados em realizar a atividade solicitada, pelo que 40% dos grupos de pares teve de ser estimulado a concretizá-la.

Por outro lado, enquanto 30% dos pares conseguiu aceder facilmente à informação e concluir as tarefas atempadamente, os restantes evidenciavam dificuldades na interpretação dos enunciados e na pesquisa, manifestando alguma angústia face à impossibilidade de concluir a tarefa dentro do tempo definido, acabando por se dispersar e desconcentrar. Entretanto, a partilha de informação entre os grupos permitiu debelar algumas das dificuldades sentidas por alguns pares. Ainda foi notório que o facto de trabalharem em pares foi determinante para o empenho dos dois elementos. Frequentemente, dentro do mesmo grupo, ouvia-se um dos alunos a reclamar mais empenho e concentração ao colega. No que diz respeito ao comportamento da turma, registaram-se alguns momentos de maior ruído, provocado, na maioria das vezes, pela troca de impressões entre os diferentes grupos para discutir as respostas que haviam

dado a determinada tarefa ou para perguntar onde se encontrava a solução para determinadas questões. Notou-se, igualmente, que os pares discutiam e negociavam entre si possíveis justificações, sobretudo nas tarefas que visavam a promoção do juízo moral, e nem sempre o faziam com o tom de voz apropriado.

No geral, os alunos mostraram-se mais concentrados, empenhados e participativos do que nas aulas mais expositivas e a frequência de comportamentos desajustados diminuiu. No final da tarefa, houve unanimidade entre alunos e professora-investigadora em considerar que o guião era muito extenso e os 90 minutos para a realização da tarefa eram insuficientes, pois alguns grupos necessitavam de mais tempo para pensar nas justificações que sustentavam determinadas opções. A maior parte dos grupos teve de ficar durante o intervalo a preencher os questionários de avaliação da atividade.

#### **6.4.1 Opinião dos alunos sobre a VEV ao Museu Anne Frank**

No final da Visita de Estudo Virtual, os vinte alunos que realizam a atividade procederam, individualmente, à avaliação da mesma através da resposta a um inquérito (cf. Anexo X). Após a análise das respostas dadas, como podemos verificar na Tabela 25, a maior parte dos estudantes (65%) declarou gostar da estratégia adotada, apresentando justificações que se enquadram na categoria que designamos por facilita a aprendizagem. Deste modo, consideraram que “foi muito educativo”, “interessante para aprender melhor” e para “perceber melhor a matéria”. Também referiram que “foi uma experiência de aula melhor e mais ativa”. Os 25% que mencionaram ter gostado em parte, salientam que “é cansativo responder a tantas perguntas” e que “em alguns momentos foi aborrecida, mas serviu para adquirir conhecimentos”. Para além disso, um aluno da nossa amostra justificou a sua opinião referindo que “houve partes que eu sabia mais e outras partes que eram mais complicadas”. Apenas dois alunos, o que corresponde a 10% da nossa amostra, não gostaram de realizar a VEV. Um deles, manifestamente cético em relação às aulas em que se usa o computador como ferramenta de trabalho, declara não ter apreciado a tarefa “porque não gosta destas aulas interativas nos computadores. É uma perda de tempo e não aprendemos nada”. Outro aluno considerou que “foi difícil de responder às perguntas”, por isso não gostou da VEV.

**Tabela 25 - Atitude dos alunos face à realização da VEV**

<b>Gostaste de fazer a VEV?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Porquê?</b>		
<b>Sim</b>	<b>13</b>	<b>65</b>
- Facilita a aprendizagem	10	
- Estratégia interessante/ativa	3	
<b>Em Parte</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
- Estratégia cansativa	3	
- Complexidade das tarefas	1	
- Desinteresse pela disciplina	1	
<b>Não</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
- Complexidade das tarefas	1	
- Sem benefícios para a aprendizagem	1	

Quando questionados sobre se a VEV poderá favorecer a compreensão de conteúdos históricos, 70% da nossa amostra responde afirmativamente, 15% refere que apenas em parte, e igual percentagem de alunos não considera as VEV uma forma eficaz para a aprendizagem da disciplina (Tabela 26). Antes da operacionalização desta estratégia, seis alunos desta turma haviam mencionado não ser possível aprender História com recursos a VEV a museus. Destes, apenas um manteve a sua convicção e remeteu a justificação para a resposta que havia dado à questão anterior, ou seja, refere que a realização desta atividade não traz qualquer benefício para a aprendizagem. Em contrapartida, dois alunos que haviam considerado que esta estratégia podia constituir uma boa forma de aprender História, depois de realizada a tarefa, mudaram a sua forma de pensar: um por ter achado “muito complicado”, e o que tinha considerado que as VEV podiam “ser uma forma de aprender mais divertida”, não justificou a mudança de opinião, mas à pergunta anterior respondeu “porque não gosto muito das aulas de história”.

Dos 14 alunos que responderam afirmativamente, metade é de opinião que a estratégia facilita a aprendizagem. Os estudantes consideram que “como é diferente é uma forma mais cativante logo nós percebemos e não esquecemos tão depressa”, “porque aplicamos melhor os conhecimentos”, “aprendemos melhor” e “mais do que nos livros”. Entretanto, três elementos focaram o carácter prático da atividade, salientando que “são aulas mais práticas”, e que “por vezes é melhor aprender história



sem ser teoricamente” porque “as aulas teóricas às vezes podem se tornar um pouco desinteressantes”. O mesmo número de estudantes também referiu que “consequimos empenharmo-nos com mais facilidade” “porque as novas tecnologias são mais apelativas” e “estamos mais entusiasmados”. Para além disso, um aluno ainda mencionou o carácter lúdico da tarefa, alegando que as VEV podem ser uma boa forma de aprender História porque “é mais divertido”.

Os estudantes que consideram que as VEV podem ser, apenas em parte, uma boa forma de aprender História, apontam o facto de ter permitido saber “mais sobre a história dos outros países e sobre os vários conflitos que se foram criando ao longo da história”. Por seu turno, um estudante justifica a sua opinião referindo que “gosta mais quando é a professora a explicar a matéria”.

**Tabela 26 - Aprendizagem da História com recurso à VEV**

<b>A VEV pode ser uma boa forma de aprender História? Porquê?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>14</b>	<b>70</b>
- Facilita a aprendizagem	7	
- Metodologia mais ativa	3	
- Promove a motivação e o empenho	3	
- Carácter lúdico	1	
<b>Em parte</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
- Facilita a aprendizagem	2	
- Preferência pela explicação da docente	1	
<b>Não</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
- Complexidade da tarefa	1	
- Sem benefícios para a aprendizagem	1	
- Não sabe/Não responde	1	

Quando questionados acerca da eficácia das VEV enquanto estratégia facilitadora da compreensão de conceitos, a maior parte dos alunos da nossa amostra considera que esta atividade tem implicações positivas na aprendizagem (Tabela 27). Apenas 10% dos estudantes refere não ter compreendido o que foi o holocausto, ao contrário de 75%, nem o papel dos movimentos de resistência. Em contrapartida, 85% dos estudantes afirma que a VEV lhes permitiu perceber o conceito de genocídio, 75%

refere que os auxiliou a analisar o total desprezo dos nazis pelos Direitos Humanos e 60% menciona que os ajudou a descrever as principais ações de extermínio das minorias étnicas. Parece-nos, portanto, que esta estratégia permite bons resultados no que diz respeito à compreensão dos conceitos históricos.

**Tabela 27 - Implicações da VEV na aprendizagem**

<b>A realização da VEV ajudou-te a:</b>	<b>Sim</b>		<b>Em parte</b>		<b>Não</b>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
- Compreender o que foi o holocausto	15	<b>75</b>	3	<b>15</b>	2	<b>10</b>
- Perceber o conceito de genocídio	17	<b>85</b>	3	<b>15</b>	0	<b>0</b>
- Descrever as principais ações de extermínio das minorias étnicas	12	<b>60</b>	8	<b>40</b>	0	<b>0</b>
- Analisar o total desprezo dos nazis pelos Direitos Humanos	15	<b>75</b>	5	<b>25</b>	0	<b>0</b>
- Explicar o papel dos movimentos de resistência	12	<b>60</b>	6	<b>30</b>	2	<b>10</b>

Quanto às principais dificuldades sentidas na realização da tarefa (Tabela 28), 30% dos alunos inquiridos não apontou nenhum obstáculo, 45% dos estudantes referiu que as maiores dificuldades se centraram na pesquisa e seleção da informação para dar resposta às questões incluídas no guião e 25% considerou que o tempo disponibilizado para a realização da VEV foi insuficiente, apresentando algumas dificuldades na sua gestão, razão pela qual deixaram algumas perguntas por responder.

No que concerne ao que os alunos mais gostaram de fazer nesta visita virtual, 45% da nossa amostra salienta a visualização dos vídeos e das tiras da banda desenhada incluídas no guião, 20% considerou ter apreciado todas as atividades, 15% destacou o facto do trabalho ter sido realizado em parceria com um colega, 20% referiu que apreciou “pesquisar e encontrar novas informações sobre Anne Frank, e a nova maneira de aprender História” e 5% mencionou que o que mais gostou de fazer na VEV foi “conhecer o esconderijo”.

**Tabela 28 - Dificuldades sentidas e tarefas mais gratificantes na realização da VEV**

<b>Maiores dificuldades e tarefas mais gratificantes</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Dificuldades</b>		
- Pesquisar e selecionar informação	9	45
- Sem dificuldades	6	30
- Gerir o tempo	5	25
<b>Tarefas mais gratificantes</b>		
- Ver os vídeos e as tiras da BD	9	45
- Todas as atividades	4	20
- Trabalhar com um colega	3	15
- Pesquisar a informação	3	15
- Conhecer o esconderijo	1	5

A informação recolhida a partir da pergunta 6 deste questionário parece corroborar a ideia de que os alunos gostaram de fazer a Visita de Estudo Virtual. Assim, como pode ser comprovado pela análise da Tabela 29, observamos que 70% dos estudantes considerou que a realização desta tarefa serviu de estímulo para aprender mais sobre o tema em questão, pois “é mais interessante aprender assim” e porque adquiriram novos conhecimentos que lhes despertaram mais curiosidade. Segundo um aluno “fica-se sempre com curiosidade depois de se ler as barbaridades que lemos”. Outro estudante referiu ainda que gosta “de saber o que acontecia antigamente”. Os 20% que referiram que a VEV apenas os motivou em parte, salientam que a atividade “ajuda a entender melhor o tema”, mas queixam-se do texto demasiada extenso que tinham de ler e analisar. Outro aluno justifica a sua opinião referindo não gostar de guerras. Finalmente, 10% da nossa amostra, sem apresentar qualquer justificação, revela simplesmente não ter ficado mais motivado para aprender mais sobre a temática em estudo.

**Tabela 29 – VEV como estratégia de motivação para a aprendizagem da História**

<b>A VEV motivou-te para aprenderes mais sobre o tema?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Porquê?</b>		
<b>Sim</b>	<b>14</b>	<b>70</b>
- Estratégia interessante	4	
- Aquisição de novos conhecimentos	4	
- Estimula a curiosidade	1	
- Interesse pelo passado	1	
- Não sabe/Não responde	4	
<b>Em parte</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
- Facilitou a compreensão do tema	2	
- Demasiada extensão do texto	1	
- Não gosta de estudar conflitos	1	
<b>Não</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
- Não sabe/Não responde	2	

Relativamente às estratégias de ensino preferidas pelos alunos (Tabela 30), constatamos que 65% dos estudantes é adepto das aulas com recursos a VEV, enquanto que 30% prefere as mais expositivas e 5% reconhece que gosta de qualquer tipo de aulas. As justificações não diferem muito das já apresentadas. As razões dos que apreciam aulas com recurso a VEV foram organizadas em três categorias. Os alunos cujas respostas foram incluídas na categoria fomenta o interesse e a motivação referem que este tipo de aulas “são mais interessantes”, “torna a aula diferente, e motiva-nos”. As respostas integradas na categoria aulas mais práticas salientam que “são aulas mais práticas” e “mais ativas”, e os alunos cujas respostas foram enquadradas na categoria favorece a aprendizagem justificam referindo que “aprendemos melhor e pomos em prática outras técnicas” e ainda que “aprende-se melhor com as imagens e com as bandas desenhadas tem mais motivação”.

Dos que declararam um maior interesse pelas aulas expositivas, dois alunos referem que “são mais divertidas porque participamos todos”, um aluno aprecia este tipo de aulas “porque estas (VEV) são muito cansativas”, e outro estudante “porque gosto de ver powerpoints”. As afirmações destes alunos apontam para uma clara predileção por aulas em que assumem uma atitude mais passiva. Finalmente, um estudante prefere “aulas expositivas na sala de aula porque aprende-se mais e melhor”.

**Tabela 30 – Estratégia de ensino preferida pelos alunos**

<b>Preferes aulas com recurso a VEV ou mais expositivas? Porquê?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>V.E.V</b>	<b>13</b>	<b>65</b>
- Fomenta o interesse e a motivação	5	
- Aulas mais práticas	5	
- Favorece a aprendizagem	2	
- Não sabe/Não responde	1	
<b>Aulas expositivas</b>	<b>6</b>	<b>30</b>
- Participam todos	2	
- Menos cansativas	1	
- Favorece a aprendizagem	1	
- Gosta de ver apresentações em PowerPoint	1	
- Não sabe/Não responde	1	
<b>V.E.V e Aulas expositivas</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
- Não sabe/Não responde	1	

Entretanto, quando questionados quanto à disposição para realizarem mais VEV, 85% dos alunos deu uma resposta positiva ao repto lançado e apenas 10%, curiosamente os dois alunos que realizaram a visita em conjunto, declarou que preferia não repetir a experiência.

**Tabela 31 - Disposição para realizar outras VEV**

<b>Gostavas de realizar outras VEV?</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>17</b>	<b>85</b>
<b>Talvez</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Não</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

Finalmente, os alunos foram convidados a refletir e avaliar o seu desempenho individual. Todos eles fizeram uma avaliação positiva do mesmo, sobrevalorizando-o em alguns aspetos, talvez por comparação à atitude manifestada nas aulas mais tradicionais.

Assim, no que concerne ao empenho demonstrado na realização das tarefas e ao cumprimento das mesmas, a média da turma foi de 3,65, sendo que a maioria dos estudantes avaliou o seu desempenho como satisfatório e bastante satisfatório.

No que respeita à capacidade em distinguir as ideias essenciais das acessórias, a média é ligeiramente inferior (3,55) e a mais baixa de todos os parâmetros. 50% dos alunos revelaram-se muito críticos, tendo considerado o seu desempenho apenas satisfatório.

Em termos de capacidade de organização e de síntese, 70% dos alunos avaliou-se no nível 4 e nível 5, à semelhança do que aconteceu com 55% no atinente à realização atempada das tarefas. Parece-nos que, neste último indicador, a autoavaliação da maior parte dos alunos contradiz os comentários que proferiram no final da atividade e não corresponde à realidade, pois alguns grupos deixaram tarefas por completar.

O parâmetro em que os alunos fizeram uma autoavaliação mais positiva foi o que diz respeito à aceitação das sugestões dos colegas e da professora. Apenas três discentes classificaram o seu desempenho como satisfatório, tendo os restantes considerado ou bastante satisfatório ou mesmo excelente, opinião corroborada pela docente. Realmente, a maior parte dos estudantes foi sempre muito recetivo às orientações/sugestões que foram sendo dadas pela professora-investigadora e pelo colega de trabalho.

Finalmente, no que concerne ao respeito pelas regras do trabalho de grupo, apenas 20% dos alunos julgou o seu desempenho satisfatório, a maior parte (65%) considerou-o bastante satisfatório, tendo os restantes avaliado o seu comportamento com excelente. Aqui parte dos alunos atribuiu um valor superior àquele que lhe correspondia, pelo que se nos afigura que a avaliação foi feita por comparação em relação às restantes aulas.

**Tabela 32 - Autoavaliação do desempenho**

	1	2	3	4	5	Média
	NS	SP	S	SB	E	
-Demonstrei empenho na realização das tarefas	-	-	9	9	2	3,65
-Dei resposta a todas as questões	-	-	9	9	2	3,65
-Distingui as ideias essenciais das acessórias	-	-	10	9	1	3,55
-Demonstrei capacidade de organização e de síntese	-	-	6	12	2	3,8
-Realizei as tarefas no tempo previsto	-	-	9	7	4	3,75
-Aceitei as sugestões do colega e da professora	-	-	3	13	4	4,05
-Respeitei as regras do trabalho de grupo	-	-	4	13	3	3,95

Em suma, parece-nos evidente que a realização de visitas de estudo virtuais, apesar de não ser do agrado da totalidade dos alunos da nossa amostra, é encarada pela maioria dos estudantes como uma estratégia capaz de fomentar a motivação e de despertar o interesse pela disciplina, facilitando a compreensão de temas históricos. A maioria dos alunos percecionou esta aula como uma forma diferente de aprender e ensinar, permitindo desenvolver novas aprendizagens, aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Simultaneamente, afirmaram estar mais atentos e motivados, pois estas aulas, ao permitir que assumam um papel mais ativo na construção dos seus conhecimento, são menos monótonas e mais interessante do que as de carácter mais expositivo.

## REFLEXÕES FINAIS

A educação está a viver uma crise de adaptação às novas exigências sociais e à inexorável influência das novas tecnologias. Para superar esta crise, parece-nos evidente que é necessário romper com a conceção, que ainda persiste, de um ensino encarado como mera transmissão de conteúdos, em que estes são vistos como fins e não como um meio para o desenvolvimento de competências, onde o aluno é entendido como um depositário de factos e o uso de metodologias participativas, dialogadas e de trabalho de grupo é residual. Como este tipo de prática pedagógica desperta pouco interesse nos estudantes, urge encontrar novas formas didáticas e metodológicas para o ensino em geral e para o ensino da História em particular, que estimulem os alunos a aprender a aprender na sociedade da informação e da comunicação, a ser críticos e a propor soluções para os desafios enfrentados. No que se refere ao ensino-aprendizagem da História, estas práticas têm de permitir que os estudantes desenvolvam e exercitem a consciência histórica, que, no entender de Rüsen (2010, p. 104), é a “*constituição de sentido sobre a experiência do tempo*”, através de três operações: “*ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática*” (*idem*, p. 110).

Foi esse desiderato que nos levou a integrar as TIC na sala de aula de História através da realização de visitas de estudo virtuais, pois, parecia-nos constituir uma estratégia com potencial educativo, suscetível de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e criativo, e que permitia iniciar os alunos na investigação histórica, “*colocando professores e alunos como sujeitos do seu próprio processo, possibilitando uma nova conceção de fazer história*” (Ferreira, 1999, p.141). Era, portanto, nosso intuito averiguar se a realização de visitas de estudo virtuais seria uma estratégia capaz de despertar o gosto pela disciplina, de motivar os alunos para a aprendizagem e de os envolver ativamente na construção do conhecimento histórico. Para além disso, ainda pretendíamos aferir se contribuiriam para aumentar a eficácia da visita de estudo a realizar pelo 8.º ano ao Mosteiro de Tibães e, a partir da experiência realizada em contexto de sala de aula, se permitiria obter melhorias no comportamento da turma.



Para dar resposta à questão de investigação apresentada realizamos duas visitas de estudo virtuais, o que nos permitiu retirar algumas ilações sobre a eficácia desta estratégia. Porém, temos consciência de que as conclusões a que chegamos não podem ser generalizadas, pois alunos com características diferentes poderiam ter conduzido a resultados distintos dos observados neste estudo.

As circunstâncias em que decorreu a investigação – no âmbito da prática de ensino supervisionado, em que a docente-investigadora não possuía autonomia sobre a gestão curricular e o contacto com os alunos foi limitado – também impôs alguns constrangimentos a este estudo, chegando a inviabilizar a primeira tentativa de aplicação prática (cf. Anexo XII). Houve, portanto, a necessidade de explicitar claramente aos alunos que as visitas de estudo virtuais seriam importantes para a aprendizagem dos conceitos abordados e que a sua não realização poderia ter reflexos no aproveitamento escolar. Esta descontinuidade pedagógica ainda impossibilitou uma maior rentabilização destas duas experiências, sobretudo no que diz respeito à atividade desenvolvida no 9.º ano de escolaridade. Pensamos, pois, que a dinamização de um debate posterior, com a orientação da professora-investigadora, permitiria uma melhor avaliação da eficácia desta estratégia e, conseqüentemente, retirar conclusões mais profundas acerca das implicações na aprendizagem dos alunos. Deste modo, só nos foi possível avaliar a sua eficácia ao nível da motivação para a aprendizagem, permanecendo alguma incerteza, não só quanto ao seu contributo para a compreensão dos conteúdos e construção do conhecimento histórico, mas também em relação aos seus impactos na melhoria do aproveitamento dos alunos. Uma pesquisa mais prolongada conduziria a resultados mais ricos, permitindo avaliar se esta estratégia didática produz melhorias sólidas na aprendizagem.

Por conseguinte, consideramos que, em futuras investigações, pode ser relevante analisar os efeitos da realização de visitas de estudo virtuais na superação de dificuldades evidenciadas pelos alunos na disciplina de História, incluindo esta estratégia nas modalidades de apoio inscritas nos Planos de Recuperação elaborados em Conselho de Turma. Desta forma, seria possível avaliar o seu contributo para a redução do insucesso dos estudantes.

Apesar destas limitações, e de termos consciência que os resultados não podem ser generalizados, sugerindo apenas tendências que necessitam de uma investigação mais dilatada para serem comprovados, acreditamos que o estudo realizado constituiu

um contributo válido sobre a integração dos recursos da informática no quotidiano da sala de aula, como agente motivador, ajudando a construir novos rumos para o ensino da História: *“Un modelo de enseñanza (...) holístico en sus metas, integrador en sus planteamientos, adaptativo a contextos y sujetos, polivalente en las estrategias y evaluación. Un modelo que vaya más allá del conocimiento, pues educar no es un acto transmisivo, sino creativo, constructivo, transformador”* (Torre & Barrios, 2002, p.89).

Após a implementação das duas visitas de estudo virtuais, podemos concluir que esta estratégia didática foi do agrado da maior parte dos alunos envolvidos na nossa investigação, contribuindo para aumentar a motivação dos estudantes e estimular o gosto pela disciplina de História, para facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Na experiência de aprendizagem realizada dentro da sala de aula, ainda contribuiu, embora de forma ténue, para que os alunos apresentassem comportamentos mais adequados.

Os estudantes que realizaram a visita de estudo virtual ao Mosteiro de Tibães fizeram uma avaliação muito positiva da experiência de aprendizagem que lhes foi proporcionada, referindo que, para além de os motivar para a visita real, também contribuiu para que esta se tornasse mais interessante e profícua. Consideraram igualmente que esta estratégia lhes suscitou a curiosidade e promoveu a motivação, facilitando a aprendizagem da História. Todavia, apesar de reconhecerem potencialidades às VEV e de referirem que estas lhes podem proporcionar experiências às quais geralmente não teriam acesso, salientaram que as visitas tradicionais são mais interessantes, despertando-lhes um maior número de sensações.

No que se refere à visita virtual ao Museu Anne Frank, face aos dados obtidos, podemos afirmar que a maioria dos alunos se sentiu ligeiramente mais motivada e interessada, considerando a realização de visitas de estudo virtuais uma metodologia mais ativa que facilita a aprendizagem e a compreensão dos conceitos. No final da VEV, a maioria dos alunos manifestou alguma surpresa quando o som da campainha os informou de que a aula havia chegado ao fim, o que, de acordo com Torre e Barrios é sinónimo de uma maior motivação para a aprendizagem, pois, *“la forma como el alumno percibe el paso del tiempo es como un espejo (...) cuanto más largo se hace el tiempo, mas escasean los aprendizages y menor es su solidez. Cuando el tiempo se le pasa volando, (..) disfruta en lo que hace y los aprendizages aumentan”* (2002, p.86). Quanto ao comportamento da turma, apesar de continuarem a persistir atitudes

incorretas, foi notório uma ligeira melhoria em relação ao verificado nas aulas mais expositivas, registando-se uma diminuição da frequência de comportamentos disruptivos.

Após a realização das visitas de estudo virtuais estamos convencidos de que esta atividade possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia inovadora e criativa quer dentro quer fora da sala de aula, facilitando a adoção dos princípios construtivistas e das pedagogias ativas centradas no aluno, que se torna interveniente ativo da construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo competências mediante a pesquisa de informação orientada pelo docente. Esta estratégia, que em nosso entender se encontra mais orientada para a aprendizagem do que para o ensino, permite ao professor criar situações educativas que envolvam cognitivamente e afetivamente os alunos e que os ajude a estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos, entre o currículo e a realidade, tendo sempre em vista o desenvolvimento das competências gerais e específicas do ensino básico, bem como a implicação do aluno num processo de autoaprendizagem. Este envolvimento cognitivo dos alunos nas tarefas propostas contribui para aumentar o interesse e a curiosidade pela História, favorecendo a compreensão dos temas históricos e, conseqüentemente, uma melhoria qualitativa do seu desempenho.

Deste modo, as visitas de estudo virtuais constituem uma importante ferramenta cognitiva, uma estratégia eficaz para permitir aos alunos aceder à informação, interpretá-la e organizá-la, permitindo, desse modo, a inferência de conceitos históricos, o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, criativo e complexo e a promoção de uma aprendizagem significativa com impactos positivos no desenvolvimento de aprendizagens futuras. Para além disso, ainda se afirmam como estratégia polivalente, pois o professor tem a possibilidade de criar as suas próprias ferramentas e materiais de ensino, podendo adaptar o currículo às necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos.

Em suma, este estudo empírico contribuiu para reconhecermos a importância das visitas de estudo virtuais como estratégia capaz de suscitar o interesse e a motivação necessária para que os alunos, de forma autónoma, ativa e colaborativa, recolham e analisem informação de fontes com mensagens diversificadas para elaborar inferências e para construir narrativas sobre o passado. A realização de visitas de estudo virtuais, para além de motivar os alunos para o ensino da História, ainda possibilita aos

professores o desenvolvimento de uma pedagogia mais construtivista e a renovação das suas práticas. Entendemos, portanto, que este tipo de atividade, apesar da sua preparação ser bastante laboriosa, como permite melhorar a atenção, o interesse pelos conteúdos estudados e facilita a gestão da sala de aula, deverá continuar a ser proposto, não com o intuito de substituir as visitas de estudo tradicionais, mas como forma de as preparar convenientemente, aumentando a sua eficácia, e como estratégia para explorar determinados conteúdos curriculares, conduzindo a uma alteração de rotinas e a melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Terminamos com algumas afirmações de alunos que sustentam a conclusão do nosso estudo: com a realização de visitas de estudo virtuais “dá mais prazer em aprender” porque “é uma forma original de (...) receber novas informações”, e “ajuda a entender melhor o tema”. Para além disso, “desperta curiosidade nos alunos, mesmo naqueles menos interessados nos estudos”, ajudando “a aprender a matéria de história com mais interesse, motivação e até com diversão.” No entanto, apesar de ser “uma boa antevisão da visita real”, de permitir “ver como se estivéssemos mesmo lá”, e até “ver melhor algumas coisas que no Real não dava”, “sem gastar dinheiro”, não substitui a visita real: “é diferente estar em frente de um monitor e no meio ambiente a cheirar e a ouvir”. “Nada compara o virtual ao real”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

AEG (Agrupamento de Escolas de Gondomar). (2010). *Projeto Curricular de Agrupamento*. Consultado em 20.10.2011, de <http://www.eb23-gondomar.rcts.pt/documentos/projetocurricular.pdf>

AEG (Agrupamento de Escolas de Gondomar). (2010). *Projeto Educativo de Agrupamento*. Consultado em 20.10.2011, de <http://www.eb23-gondomar.rcts.pt/documentos/projetoeducativo.pdf>

ALMEIDA, A. (1998). *Visitas de Estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

BACHELARD, G. (1975). *Le rationalisme appliqué*. Paris: Presses Universitaires de France.

BALANSKAT, A., BLAMIRE, R., & KEFALA, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Communities: European Schoolnet. Consultado em 30.06.2012, de [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf)

BARCA, I. (1995). “Aprender História Reconstruir o Passado” in Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.329-348

BEASLEY, N., & SMYTH, K. (s.d.). *Expected and Actual Student Use of an Online Learning Environment: A Critical Analysis*. Edimburgh: Napier University. Consultado em 12.07.2012, de <http://digilib.unsri.ac.id/download/issue1-art21-beasley-smythe.pdf>

CAMPOS, J. (2004). *Escolas e Museus "parceiros na educação"*. Lisboa: EDP-Gabinete de Comunicação e Imagem.

CCE (Comissão das Comunidades Europeias). (2007). *Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes*. Consultado em 08.08.2012, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>

CONDIE, R., & MUNRO, B. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. London: Becta. Consultado em 15.06.2012, de [http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta\\_2007\\_landscapeimpactreview\\_report.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf)

COOPER, H. (2004). “O pensamento histórico das crianças” in I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 55-74.

CORREIA, E., & PARDAL, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

CORREIA, L. G. (2011). “O passado é um país estranho: consciência histórica na era da compressão do espaço-tempo” in Isabel Barca (org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 555-567.

COX, M. *et al.* (2003a). *ICT and attainment: A review of the research literature*, ICT in Schools Research and Evaluation Series – No.17. A report to the DfES, London: Becta. Consultado em 12.06.2012, de <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0792-2003.pdf>

COX, M. *et al.* (2003b). *ICT and pedagogy: A review of the research literature*, ICT in Schools Research and Evaluation Series – No.18. A report to the DfES, London: Becta. Consultado em 15.06.2012 de, <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0793-2003.pdf>

COX, S., & SU, T. (2004). “*Integrating student learning with with Practitioner Experiences via Virtual Field Trips*”, *Journal of Educational Media*, Vol. 29, No. 2, julho 2004, p.113-123. Consultado em 15.07.2012, de <http://inquirys10.wikispaces.com/file/view/virtual+field+trip.pdf>.

DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.

DUBY, G. (1997). *Ano 1000 Ano 2000: No Rasto dos Nossos Medos*. Lisboa: Teorema.

EÇA, T. (1998). *Net Aprendizagem - a Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, A. (2002). *O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

FERREIRA, C. (1999). Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma reflexão. Consultado em 19.07.2012, de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2087/1569>

FOLEY, K. (2003). *The Big Pocket Guide to Using & Creating Virtual Field Trips*. Tramlane.

FOSNET. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

GARDNER, H. (2007). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIBSON, S. (2002). “Using Web-Enhanced Problem-Based Learning in Teacher Education” in D. Willis *et al.*, *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, pp. 2179-2182. Consultado em 20.07.2012, de [http://www.editlib.org/?fuseaction=Reader.PrintAbstract&paper\\_id=17622](http://www.editlib.org/?fuseaction=Reader.PrintAbstract&paper_id=17622)

JONASSEN, D. *et al.* (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Pearson Education.

JONASSEN, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

JONES, L. (1997). *Opening Doors with Informal Science: Exposure and Access for Our Underserved Students*. Science Education, v81 n6 pp.663-677. Consultado em 30.08.2012, de [http://web.nmsu.edu/~susanbro/educ451/docs/opening\\_doors\\_with\\_informal\\_science.pdf](http://web.nmsu.edu/~susanbro/educ451/docs/opening_doors_with_informal_science.pdf)

JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Londres: Sage Publication.

KIESEL, J. (2005). *Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips*. Science Education, Vol. 89, pp.936-955. Consultado em 30.08.2012, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20085/pdf>.

KLEMM, B., & TUTHILL, G. (2003). *Virtual Field Trips: Best Practices*. International Journal of Instructional Media, Vol. 30(2) pp. 177-193.

LAM, J. (2007). *Technology in the classroom*. Technology Tutorials – Examining Technology from as Educator’s Perspective. Consultado em 14.08.2012, de <http://www.teach-nology.com/tutorials/techinclass/print.htm>

LOURENÇO, O. M. (1992). *Psicologia de Desenvolvimento Moral - Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.

MACHADO, J. (2006). *Os computadores na facilitação da aprendizagem: estudo tomando o conceito de função*. Braga: Universidade do Minho.

MARQUES, E. (1998). *Na sociedade da informação: o que aprender na escola?* Porto: Edições Asa.

ME (Ministério da Educação). (2012). *Programa Educação, 2015*. Consultado em 10.09.2012 de <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>

ME-DEB (Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME-DEB. (1999). *Programa de História: Plano de Organização do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME-DREA (Ministério da Educação – Direção Regional de Educação do Alentejo). (2004). *Ofício Circular 103/2004 - Visitas de Estudo ao estrangeiro e em território nacional*. Évora: Direção Regional de Educação do Alentejo.

ME-DREC (Ministério da Educação – Direção Regional de Educação do Centro). (2004). *Ofício Circular 406/2004 - Visitas de Estudo ao estrangeiro e em território nacional*. Coimbra: Direção Regional de Educação do Centro.



ME-DREL (Ministério da Educação – Direção Regional de Educação de Lisboa). (2005). *Ofício Circular 2/2005 - Visitas de Estudo ao estrangeiro e em território*. Lisboa: Direção Regional de Educação de Lisboa.

ME-DREN (Ministério da Educação – Direção Regional de Educação do Norte). (2004). *Ofício Circular 21/2004 - Visitas de Estudo ao estrangeiro e em território nacional*. Porto: Direção Regional de Educação do Norte.

MELO, M. (2004). “Supervisão do Ensino da História: natureza e objectos” in I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.87-100.

MELO, M. (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

OLIVEIRA, M. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado. Consultado em 12.06.2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8326>.

PAIS, J. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

PROENÇA, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REICH, J., & DACCORD, T. (2008). *Best Ideas For Teaching With Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers*. New York: Myron E. Sharpe.

REIS, C. (2010). *Visitas de Estudo Virtuais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RICKINSON, M. et al. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury, UK: National Foundation for Educational Research and King's College

London. Consultado em 07.08.2012, de [http://www.actoea.org.au/wp-content/uploads/2012/01/OE-A\\_review\\_of\\_research\\_on\\_outdoor\\_learning.pdf](http://www.actoea.org.au/wp-content/uploads/2012/01/OE-A_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf).

RINGSTAFF, C., & KELLEY, L. (2002). *The Learning Return On Our Educational Technology Investment, A Review of Findings from Research*. San Francisco: WestEd. Consultado em 20.06.2012, de [http://www.wested.org/online\\_pubs/learning\\_return.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf)

ROBINS, M. (2008). *Virtual Fieldtrips in the Elementary School Classroom*. Connexions module. Consultado em 30.06.2012, de <http://cnx.org/content/m18062/latest/>

RODRIGUES, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

RÜSEN, J. (2010). *História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SEGURADO, C. (1999). *O holocausto e o ensino da história: reflexão sobre programas e manuais de história, recursos de apoio à prática pedagógica*. Lisboa: Associação de Professores de História.

SILVA, R., & SILVA, A. (2005). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

SOLÉ, C., & COLL, C. (2001). “Os professores e a conceção construtivista” in César Coll *et al.*, *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa, pp. 8-27

SOUZA, R. (2005). “Uma Proposta Construtivista para a Utilização de Tecnologias na Educação” in R. Silva, & A. Silva, *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 123-138.

STODDARD, J. (2009). *Toward a virtual field trip model for the social studies*. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(4), pp.412-438. Consultado em 08.08.2012, de <http://www.citejournal.org/articles/v9i4socialstudies1.pdf>

TORRE, S., & BARRIOS, O. (2002). *Estratégias didácticas innovadoras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

TORRE, S. (2009). *La Universidad que queremos: estrategias creativas en el aula universitaria*. Revista Digital Universitária, Vol. 10, No.12, dezembro 2009. DGSCA-UNAM. Consultado em 10.08.2012, de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf>

TREPAT, C., & RIVERO, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Editorial GRAÓ

# Anexos

# **Anexo I-**

**Conceções dos alunos em relação à História e à sua aprendizagem**

## QUESTIONÁRIO I

Nome: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_

### 1. Gostas de História?

☐ Sim      ☐ Não      ☐ Em parte

Porquê?

---

---

### 2. Explica o que é para ti a História.

---

---

### 3. Em teu entender, para que serve a História?

---

---

### 4. Sentes algumas dificuldade na disciplina de História?

☐ Sim      ☐ Não

#### 4.1 Essas dificuldades devem-se a:

☐ Falta de interesse

☐ Falta de estudo

☐ Distração

☐ Conversa nas aulas

☐ Conteúdos da disciplina

☐ Metodologia usada pela professora

☐ Outra razão: \_\_\_\_\_

### 5. Assinala as situações/estratégias que consideras mais eficazes para aprenderes História.

Trabalhos de grupo	Trabalhos individuais	Aulas expositivas	Análise de Fontes	Jogos didáticos	Dramatização de textos	Pesquisas na Internet	Visitas de Estudo	Vídeo/Filmes	Outros (qual?)
1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>

## **Anexo II-**

**Hábitos e disposições dos alunos quanto ao uso de computador e potencialidades  
que atribuem à Internet para o ensino/aprendizagem da disciplina**

## QUESTIONÁRIO II

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_

1. Tens computador em casa?

☐ Sim

☐ Não

1.1 Em casa, o computador tem ligação à Internet?

☐ Sim

☐ Não

2. Com que frequência costumas usar o computador?

☐ Diariamente

☐ Semanalmente

☐ Esporadicamente (Por exemplo, quando preciso de fazer um trabalho)

☐ Nunca

2.1 Com que frequência costumas aceder à Internet?

☐ Diariamente

☐ Semanalmente

☐ Esporadicamente

2.1.1 Onde? \_\_\_\_\_

3. Selecciona as alíneas com as quais te identificas mais:

☐ a) Gosto muito de trabalhar com computadores

☐ b) Utilizo o computador apenas quando é necessário

☐ c) Evito utilizar o computador

☐ d) Sinto-me competente para utilizar ferramentas informáticas

☐ e) Não domino ferramentas informáticas

4. Gostas das aulas em que usas o computador?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em parte



**4.1** Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.** Gostavas de utilizar a Internet para aprenderes História?

☐ Sim    ☐ Não    ☐ Em parte

**6.** Achas que é possível aprender História recorrendo à informação disponível na Internet, visitando museus online?

☐ Sim    ☐ Não    ☐ Em parte

**6.1** Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7.** Gostas de trabalhar em grupo?

☐ Sim    ☐ Não    ☐ Em parte

**7.1** Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8.** Vais realizar uma visita de estudo virtual. Gostavas de realizar a actividade:

☐ Sozinho(a)    ☐ Com um(a) colega    ☐ Em grupo

**8.1** Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Obrigada pela Colaboração!

Carla Carvalho

# **Anexo III-**

**Guião de Exploração da Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães**

# Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães

## - Guião de exploração -



**Hoje vão ter oportunidade de fazer uma visita de estudo diferente: uma Visita de Estudo Virtual!**

**Esta atividade permitir-vos-á viajar, pesquisar e explorar o Mosteiro de S. Martinho de Tibães sem sair de casa!**

“O Mosteiro de Tibães é um autêntico mostruário dos estilos dos séculos XVII-XVIII e constitui um verdadeiro museu do barroco”

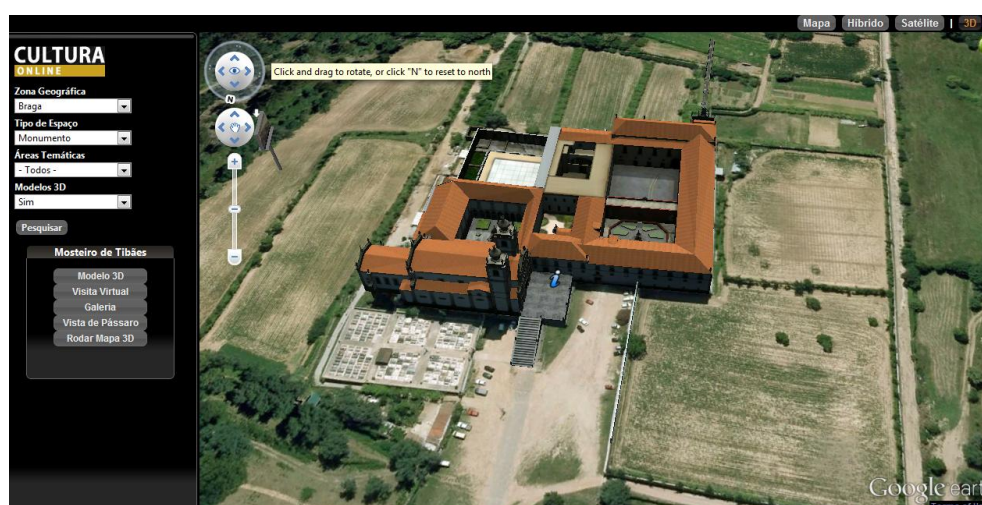
DIAS, Geraldo José Amadeu Coelho – *Os beneditinos, Tibães e o Barroco. Entre o esplendor da arte e a emoção religiosa.*

**Para começares a visita virtual clica [aqui](#)**

**Rumo à aventura...**

**Bem-vindo! Acabaste de dar o primeiro passo para a visita de estudo virtual, mas ainda não cruzaste o portão que te dará acesso ao Mosteiro de Tibães. Para isso precisas de saber onde se situa este monumento. Assim, de forma a descobrires a cidade onde se localiza, faz uma pequena pesquisa na Internet.**

**Já encontraste? Agora seleciona esse distrito na barra lateral esquerda e o tipo de espaço. A tua aventura está prestes a começar!**



Na porta de entrada, se carregares no **i**, encontras alguma informação. Para conheceres um pouco mais sobre a história deste Mosteiro, também podes consultar o seu site.

1. Qual foi a data da fundação deste Mosteiro? (3%)

O Mosteiro de Tibães foi fundado em finais do século X, inícios do XI. Foi reconstruído no último terço do século XI, transformando-se, com o apoio real e a concessão de Cartas de Couto, num dos mais ricos e poderosos mosteiros do norte de Portugal.

1.1 Em 1567 tornou-se casa-mãe de que congregação religiosa? (4%)

Tornou-se casa-mãe dos monges beneditinos

1.2 Que outro motivo contribui para a importância do Mosteiro de Tibães? (5%)

Outros dos motivos que contribuiu para a importância do Mosteiro de Tibães foi o papel desempenhado como autêntico "estaleiro-escola" de um conjunto de arquitetos, mestres pedreiros e carpinteiros, entalhadores, douradores, enxambradores, imaginários e escultores, cuja produção ativa em todo o Noroeste peninsular ficou ligada ao melhor do que se fez na arte portuguesa dos séculos XVII e XVIII.

1.3 Porque é que o Mosteiro foi encerrado em 1834? (4%)

O Mosteiro foi encerrado em 1834 devido à extinção das ordens religiosas em Portugal, entre 1833 e 1834.

*Agora que já sabes um pouco mais sobre este Mosteiro, vamos clicar em visita virtual e entrar na Igreja.*

2. Observa atentamente o pormenor da **Cadeira Abacial**, o **Retábulo-Mor** e o **Oratório do Coro**

2.1 Refere a técnica escultórica usada. (5%)

A técnica escultórica usada foi a talha dourada

2.2 Identifica o estilo artístico representado. (5%)

O estilo representado é o Barroco



**2.3** Justifica a tua resposta. (6%)

Porque os espaços são decorados/ornamentados de forma exuberante, usando materiais nobres (Folha de ouro).

**Observa atentamente a Igreja**

**3.** Qual é a pintura que podemos observar em pormenor? (3%)

A pintura que podemos observar em pormenor é a Pintura do Descendimento da Cruz.

**3.1** Descreve-a. (5%)

Estamos perante uma cena bíblica de Cristo, Maria e os apóstolos no descendimento de Jesus Cristo da cruz.

**Vamos visitar o espaço exterior, nomeadamente o Claustro do Cemitério.**

**4.** Quais eram as funções deste espaço? (4%)

Este local, para além de constituir um local de enterramento da comunidade monástica, a par com as suas capelas laterais e a própria Igreja, também era um espaço de meditação, oração e leitura.

**4.1** Que elemento decorativo foi usado nas paredes do **Claustro do Cemitério** e que, a par da talha dourada, se tornou num dos principais cunhos do barroco do norte de Portugal? (4%)

O elemento decorativo usado nas paredes do Claustro foi o Azulejo com a descrição da vida de S. Bento.

**Explora este espaço, de forma a encontrares a porta de acesso ao Claustro do Refeitório.**

**5.** Completa o seguinte texto. (5%)

Este Claustro, tal como o do Cemitério, apresentava quatro lanços de seis tramos de arcaria Toscana e, no centro, um Chafariz e canteiros de pedra. A zona coberta exibia no teto trinta e dois painéis a "óleo e tinta fina" sobre a vida de S. Bento. As paredes também estavam revestidas de Azulejos.

**6.** Porque é que este espaço pouco revela da sua traça seiscentista? (4%)

Porque foi destruído por um grande incêndio, em 11 de julho de 1894, e espoliado nos tempos seguintes.

*Continua a explorar o Mosteiro. Sobe à Varanda Nova para observares o espaço envolvente.*

7. Que Santuário pode ser avistado desta varanda? (3%)

☒ Bom Jesus

☐ Sameiro

☐ Sé de Braga

8. No **Corredor da Livraria** que obra de arte podes observar? (3%)

Posso observar a Pintura com Passos da Paixão de Cristo.

8.1 Quais são as duas características do Barroco que nela estão representadas? (6%)

As duas características do Barroco que nela estão representadas são os jogos de luz e cor e a valorização do movimento.

*Regressa ao Claustro do Refeitório e procura a porta que dá acesso à Cozinha e Fornos.*

9. O que é possível observar neste espaço? (4%)

Os fornos e os fogões.

*Segue em direção ao Terreiro da Adega, sai para a Horta e procura o acesso ao Pátio do Galo.*

10. Este espaço foi concebido com que finalidade? (4%)

Este espaço foi concebido inicialmente como uma varanda sobre a Cerca.

11. Quais eram as funções da **Cerca Conventual**? (6%)

A Cerca Conventual combinava funções agrícolas e de mata com o jardim barroco.

*Regressa à Horta e vamos visitar a Horta-Milho que te dará acesso à Fonte de S. Bento e ao Escadório-Chafariz. Este espaço, talhado no monte e construído à luz de uma estética barroca, encena a subida aos céus. Sobe o Escadório.*

12. Que Capela encontraste? (3%)

Encontrei a capela de São Bento.

*Depois de observares o Azulejo, a Janela e o Teto da Capela, dirige-te ao Lago.*

**13.** Quando é que o lago foi construído? (3%)

O lago foi construído entre 1795-98.

**13.1** Apresenta características de que estilo artístico? (4%)

Sim, apresenta características do estilo Barroco.

*Para terminares a visita, dirige-te ao Terreiro da Adega. Procura o acesso ao Terreiro de S. João e à entrada das Cavalariaças. Neste espaço encontrarás uma cadeira portátil que era conduzida por homens ou animais de carga.*

**14.** Que objeto corresponde a esta descrição? (3%)

O objeto que corresponde a esta descrição é uma liteira

*A tua visita virtual chegou ao fim!*

**15.** O que é que gostaste mais de visitar? Porquê? (4%)

*Certamente gostarias de partir à descoberta de outros sítios/monumentos com interesse histórico. Quem sabe, talvez te tenha despertado o interesse pela nossa História e, sobretudo, pelo património histórico e arquitetónico. Fala com os teus pais, amigos ou professores e agenda já outra visita... Até breve!*

*P.S.: Se tiveres máquina fotográfica, não te esqueças de a levar quando fores ao Mosteiro de Tibães. Assim, poderás ilustrar os espaços visitados de forma virtual.*



# **Anexo IV-**

**Avaliação da VEV ao Mosteiro de Tibães**

**AEG ► HST8A8B8C8D ► Questionários ► Avaliação da Visita de Estudo Virtual ► Pré-visualização do Questionário**[View](#)[Todas as respostas- ver 14](#)[Configurações avançadas](#)[Questions](#)[Pré-Visualizar](#)

## AVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO VIRTUAL

\* **REALIZAR A VISITA VIRTUAL FOI UMA EXPERIÊNCIA!**

1

- ☐ DESAFIANTE
- ☐ ABORRECIDA
- ☐ NEM DESAFIANTE NEM ABORRECIDA

\* **ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DESTA VISITA VIRTUAL APRENDI:**

2

\* **AS MAIORES DIFICULDADES QUE TIVE AO REALIZAR ESTA VISITA FORAM:**

3

\* **CONSIDERAS QUE A REALIZAÇÃO DESTA VISITA VIRTUAL TE MOTIVOU PARA A VISITA DE ESTUDO QUE VAIS REALIZAR AO MOSTEIRO DE TIBÃES?**

4

- ☐ SIM
- ☐ EM PARTE
- ☐ Não

\* **PORQUÊ?**

5

\* **AS VISITAS VIRTUAIS PODEM SER UMA BOA FORMA DE APRENDERES HISTÓRIA?**

6

- ☐ SIM
- ☐ EM PARTE

☐ Não

\* PORQUÊ?


7

\* 8 COMO VÊS AS VISITAS DE ESTUDO NO ENSINO DA HISTÓRIA?

- ☐ SEM INTERESSE;  
☐ COMO UMA OPORTUNIDADE DE CONHECER COISAS NOVAS;  
☐ COMO UMA OPORTUNIDADE DE SAIR DA ESCOLA E DIVERTIR-ME;  
☐ UMA OPORTUNIDADE DE APRENDER MELHOR OS ASSUNTOS DAS AULAS;  
☐ UMA POSSIBILIDADE DE VISITARES SITIOS QUE NÃO CONHECES;  
☐ OUTRA.

\* ESPECIFICA

9

 Documentação Moodle para esta página

Nome de utilizador: Carla Carvalho. (Sair)

HST8A8B8C8D

## História - 8.º A, 8.º B, 8.º C e 8.º D

Nome de utilizador: Carla Carvalho. (Sair)

AEG ► HST8A8B8C8D ► Questionários ► Avaliação da Visita de Estudo Virtual ► Relatório ► Ver todas as Respostas

View Todas as respostas- ver 13 Configurações avançadas Questions Pré-Visualizar

Ver todas as Respostas Ver por Resposta

Sumário Apagar TODAS as respostas Exportar em formato Texto

? Ver todas as Respostas. Todos os participantes. Responses: 13

## Avaliação da Visita de Estudo Virtual

## 1. Realizar a visita virtual foi uma experiência:

Resposta	Média	Total
Desafiante	<div><div></div></div> 85%	11
Nem desafiante nem aborrecida	<div><div></div></div> 15%	2
Total	<div><div></div></div> 100%	13/13

## 2. Através da realização desta visita virtual aprendi:

#	Resposta
1	Aprendi a história do mosteiro de tibães.
1	Algumas características do estilo barroco e conheci melhor o Mosteiro de S.Martinho e Tibães.
1	como era o mosteiro e a sua igreja
1	a viajar em museus a partir da visita virtual. mais pormenores do estilo barroco
1	adquiri novos conhecimentos sobre o mosteiro de tibães
1	Algumas características do estilo Barroco, conheci monumentos e certas vivências dos nossos antepassados.
1	aprendi a usar os conhecimentos visuais,e também tentar a descoberta dos conhecimentos que não se encontram na primeira fase da pesquisa
1	Aprendi um pouco sobre o Mosteiro de Tibães e sobre a Sé Catedral de Braga
1	Bastantes factos interessantes sobre o Mosteiro de Tibães, que me puderam ser úteis mais tarde.
1	Com esta Visita Virtual, além de descobrir novos programas com que trabalhar, aprendi também coisas que desconhecia acerca do Mosteiro de Tibães.

1	Mais sobre o Mosteiro e as sua história.
1	O significado para a comunidade cristã destes monumentos.
1	Vi como o mosteiro e a Sé funcionavam.

3.

As maiores dificuldades que tive ao realizar esta visita foram:

#	Resposta
1	procurar a data de fundação do lago
1	Conseguir aceder à visita virtual.
1	A pergunta 6 😊 De resto nem achei muito difícil.
1	A procura de alguns locais.
1	As maiores dificuldades que encontrei nesta Visita Virtual foi encontrar certos elementos que eram pedidos na mesma, nomeadamente imagens.
1	encontrar alguma informação
1	encontrar algumas respostas
1	foi procurar respostas completas.
1	Foi que por vezes não conseguia fazer as coisas a primeira.
1	Não encontrei qualquer dificuldade neste projeto.
1	Não tive grandes dificuldades.
1	Perceber a história das esculturas.
1	Responder a algumas perguntas.

4.

Consideras que a realização desta visita virtual te motivou para a visita de estudo que vais realizar ao Mosteiro de Tibães?

Resposta	Média	Total
Sim	<div><div></div></div> 85%	11
Em parte	<div><div></div></div> 15%	2
Total	<div><div></div></div> 100%	13/13

5. Porquê?

#	Resposta
1	Porque com a visita de estudo virtual, conseguimos saber os nomes dos sítios onde vamos e a própria história deles. 😊
1	nao me motivou muito pois ja sei quase tudo sobre o mosteiro

1	A Visita Virtual motivou-me para a Visita de Estudo ao Mosteiro de Tibães, porque como já tinha uma ideia do que ia visitar, pude reparar em certos pormenores que não repararia, se não soubesse o que ia encontrar.
1	Pois fiquei com curiosidade de o visitar.
1	porque achei o museu fche mas no ano passado a visita das religiões foi uma seca
1	porque da vontade de poder sentir o sitio no qual pesquisamos e temos vontade de viajar.
1	Porque fiquei com curiosidade de a visitar.
1	Porque me suscitou curiosidade em conhecer o Mosteiro.
1	Porque mostrou que era um belo monumento.
1	Porque penso que, se os factos são interessantes e emotivos, quando os puder presenciar vai ser ainda melhor.
1	Porque quando vi o mosteiro pela Internet, pareceu ser espectacular, alias é!
1	porque se é bonito ao ver na visita virtual dá-nos ainda mais vontade de ver ao vivo
1	Porque tenho curiosidade em conhecer alguns locais vistos na visita virtual no real.

## 6.

As visitas virtuais podem ser uma boa forma de aprenderes história?

Resposta	Média	Total
Sim		100% 13
Total		100% 13/13

## 7. Porquê?

#	Resposta
1	Porque ajudam a aprender a matéria de história com mais interesse, motivação e até com diversão. 🤖
1	pois em vez de termos de ir ao local podemos simplesmente estar em casa a ver os monumentos
1	As Visitas Virtuais são uma forma de aprender História, porque além de ouvirmos falar do que é referido nas visitas, explorarmos nas aulas, passamos a ter uma noção maior do que é a realidade.
1	penso que é uma forma original de aprender e receber novas informações
1	Pois podemos descobrir a história de uma forma mais interactiva.
1	por que e mais entusiasmante do que estar numa sala de aula a ouvir a professora a falr
1	Porque ao vermos as imagens, conseguimos aprender algumas características de arte.

1	porque desperta curiosidade nos alunos ,mesmo naqueles menos interessados nos estudos.
1	Porque é uma forma mais interativa de aprender a matéria de História. Também dá mais prazer em aprender História.
1	Porque mostram os lugares de uma maneira muito realista sem sair-mos de casa.
1	Porque na minha opinião, é uma maior motivação para o aluno, pois este está em contacto com a realidade do local em estudo.
1	Porque sabemos quase directamente as coisas.
1	Porque visitamos os museus sem sair de casa e é muito divertido 😊.

8.

Como vê as visitas de estudo no ensino da História?

Resposta	Média	Total
Como uma oportunidade de conhecer coisas novas;	46%	6
Uma oportunidade de aprender melhor os assuntos das aulas;	15%	2
Uma possibilidade de visitar locais que não conheces;	38%	5
Total	100%	13/13

9. Especifica

#	Resposta
1	Concordo com todas menos com a primeira, podemos conhecer coisas novas, conseguimos divertir-nos, aprendemos os assuntos das aulas, e podemos visitar locais que não conhecemos, por exemplo eu não conheço o mosteiro de tibães. 😊
1	na internet não se pode ver a sé de braga como o mosteiro de tibães.
1	Conhecer a vida dos arcebispos e monges.
1	Eu vejo as Visitas de Estudo no ensino da História como uma forma prática de aprender História, porque assim podemos tirar dúvidas e ter provas concretas do que é referido nas aulas. Além disso, temos o Professor ou o Guia do respetivo local para esclarecer e explicar melhor o

	que encontrarmos, do que se fossemos com a nossa família.
1	acho que é uma forma mais divertida de aprender..
1	Ao visitar locais que não conheço, fico a saber mais características desses locais.
1	Como uma oportunidade de conhecer coisas que não conheceria se não tivesse ido na visita de estudo.
1	Devido ao facto que, dificilmente, tinha acesso a locais de cultural rural, esta visita virtual dá-me uma boa antevisão desses locais.
1	eu gosto de sair da minha cidade e ver outros sítios que nunca pensei visitar e que depois se mostram muito interessantes
1	Gosto de saber sempre mais por isso as visitas de história são muito interessantes.
1	nem sempre temos possibilidades ,tanto monetárias como horários compatíveis ,com os nosso encarregados de educação como familiares ,enquanto na escola ,passeios escolares ,temos essa possibilidade de ir a descoberta ASSINADO: Manuel Dias nº12 8ºC
1	Pois temos uma maior noção dos assuntos tratados na aula.
1	Porque neste tempo de crise talvez não poderemos ter outra oportunidade de visitar certos museus, e por isso devemos estar atentos para saber um pouco mais da história de portugal. Joao Manuel 8ºC

 Documentação Moodle para esta página

Nome de utilizador: Carla Carvalho. (Sair)

HST8A8B8C8D



# **Anexo V-**

**Grelha de Correção com os resultados do guião de exploração da VEV**



Escola EB 2,3 de Gondomar

8.º Ano

2011-2012

3º Período

Prof. Carla Carvalho

## Grelha de Correção do Guião da Visita de Estudo Virtual ao Mosteiro de Tibães

Visita de Estudo Virtual

maio de 2012

Tarefas	1	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.	3.1	4.	4.1	5.	6.	7.	8.	8.1	9.	10.	11.	12.	13.	13.1	14.	15	Total	Apreciação
Cotações:	3	4	5	4	5	5	6	3	5	4	4	5	4	3	3	6	4	4	6	3	3	4	3	4	100	
Competências	T	C	C	C	C	C				C			C	E							T	C				
Identificação																										
Aluno 1	1,5	4	3	4	5	5	5	3	4	4	4	5	4	3	3	5	4	4	6	3	3	4	3	4	93,5	EXCELENTE
Aluno 2	1,5	4	5	3	\	5	3	3	4	2	4	5	4	3	3	4	4	4	0	3	3	4	3	1,5	76	SAT. BASTANTE
Aluno 3	3	4	5	3,8	5	5	5	3	4	4	4	5	4	3	3	5	4	4	0	3	3	4	3	4	90,8	EXCELENTE
Aluno 4	1,5	4	0	3	4,75	5	3	3	3,5	2	4	5	4	3	0	5	0	4	0	3	3	4	3	3	70,75	SAT. BASTANTE
Aluno 5	1,5	4	0	3	5	5	3	3	4	2	4	5	4	3	3	5	4	4	0	3	3	4	3	2	77,5	SAT. BASTANTE
Aluno 6	1,5	4	4	4	5	5	4	3	4	2	4	5	4	3	3	5	4	4	0	3	3	4	3	4	85,5	SAT. BASTANTE
Aluno 7	3	4	1	3	0	5	4	3	4	1,5	4	2	0	3	3	0	1,5	0	\	3	\	\	3	2,5	50,5	SATISFAZ
Aluno 8	1,5	4	4	4	5	5	4	3	4	2	4	5	4	3	3	5	4	4	0	3	3	4	3	3,5	85	SAT. BASTANTE
Aluno 9	1,5	4	1,5	0	5	5	4,5	3	4	2	4	5	\	3	3	4	1,5	4	4	3	3	4	3	3	75	SAT. BASTANTE
Aluno 10	3	4	5	4	5	5	5	0	0	4	4	5	4	3	3	4,5	3,5	3,8	0	3	3	4	3	3	81,8	SAT. BASTANTE
Aluno 11	3	4	5	4	2,5	5	2,5	3	4	4	4	5	4	3	3	5	4	4	6	3	3	4	3	4	92	EXCELENTE
Aluno 12	3	4	5	4	5	5	5	3	2,75	2	4	4	\	3	3	5	2	4	0	3	3	\	1,75	4	75,5	SAT. BASTANTE
Aluno 13	1,5	4	1,5	4	5	5	3	3	4,8	4	4	2	\	3	3	5	4	2	2	3	3	4	3	3	76,8	SAT. BASTANTE

Legenda	CI	Tratamento de informação/ Utilização de fontes	CII	Compreensão histórica	CIII	Comunicação em História
			T	Temporalidade		
			E	Espacialidade		
			C	Contextualização		

Grupo	1	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.	3.1	4.	4.1	5.	6.	7.	8.	8.1	9.	10.	11.	12.	13.	13.1	14.	15	Média Turma
Questão	1	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.	3.1	4.	4.1	5.	6.	7.	8.	8.1	9.	10.	11.	12.	13.	13.1	14.	15	
Cotação Total	3	4	5	4	5	5	6	3	5	4	4	5	4	3	3	6	4	4	6	3	3	4	3	4	
Média por questão	2,1	4,0	3,1	3,4	4,4	5,0	3,9	2,8	3,6	2,7	4,0	4,5	3,6	3,0	2,8	4,4	3,1	3,5	1,5	3,0	3,0	4,0	2,9	3,2	
% de sucesso	69,2	100,0	61,5	84,2	87,1	100,0	65,4	92,3	72,4	68,3	100,0	89,2	90,0	100,0	92,3	73,7	77,9	88,1	25,0	100,0	100,0	100,0	96,8	79,8	
Classif. mais alta	3	4	5	4	5	5	5	3	4,8	4	4	5	4	3	3	5	4	4	6	3	3	4	3	4	
Classif. mais baixa	1,5	4	0	0	0	5	2,5	0	0	1,5	4	2	0	3	0	0	0	0	0	3	3	4	1,75	1,5	
não respondeu	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	
																									79,3

Nível	Nº Alunos	% Alunos
1	0	0,0%
2	0	0,0%
3	1	7,7%
4	9	69,2%
5	3	23,1%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

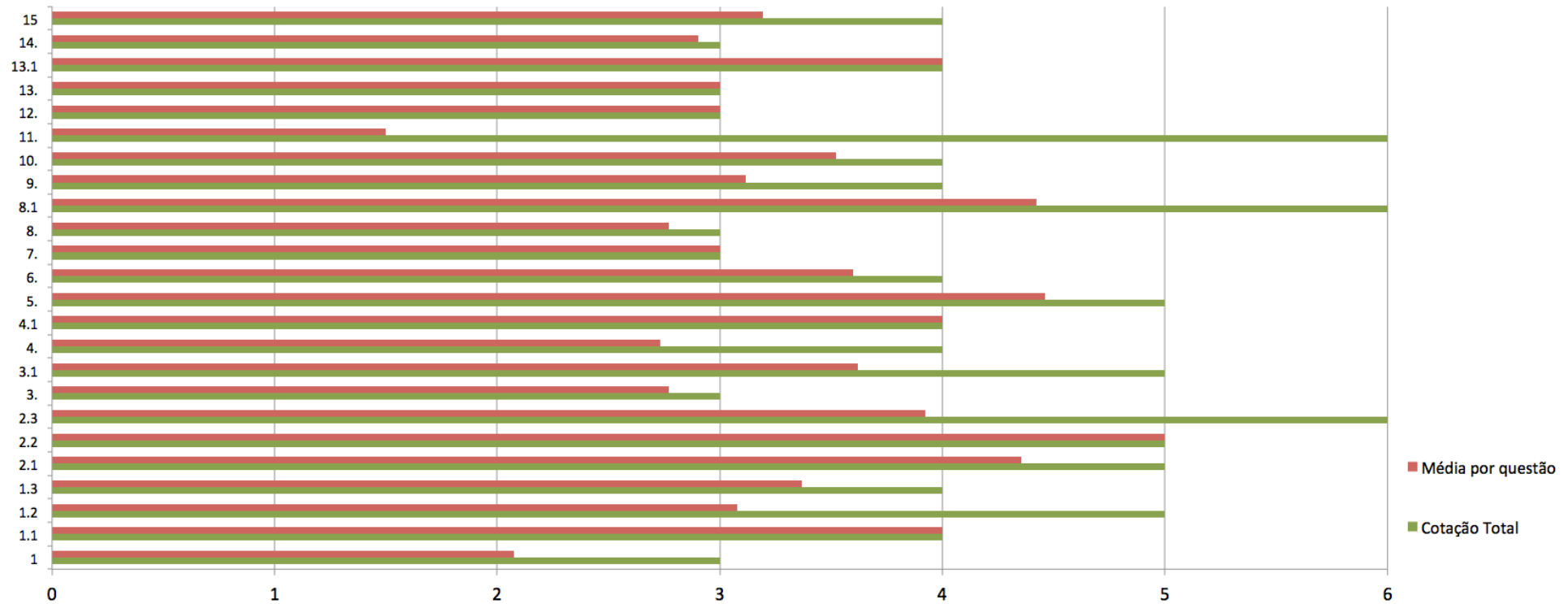
Classif	Valor/ Nº AL	Nível / %
Média	79,3	4
mais elevada	93,5	5
mais baixa	50,5	3
Positivas	13	100,0%
Negativas	0	0,0%
Mediana	77,5	

### Análise por competências

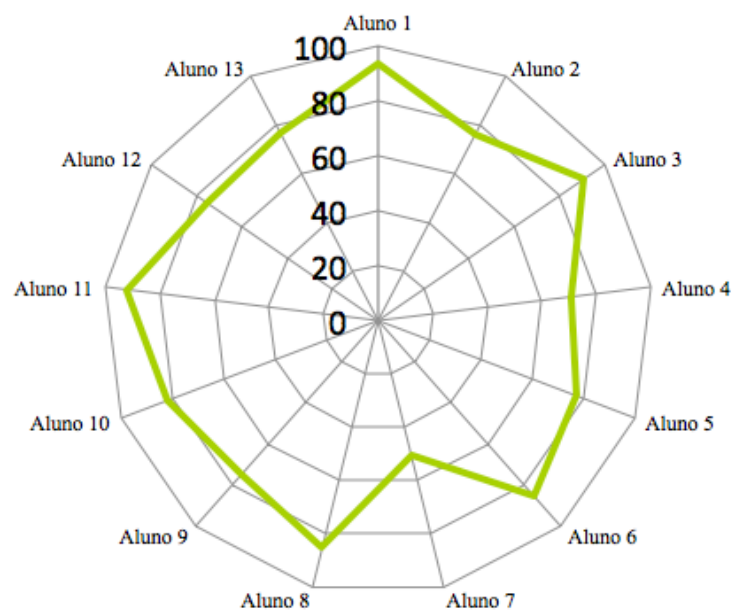
	CI	CII	CIII
Total Pontos	35	44	21
% de sucesso	84,6	87,3	72,8

	T	E	C
Cotação Total	6	3	35
Média	5,1	3,0	30,1
% de sucesso	84,62	100	86,09

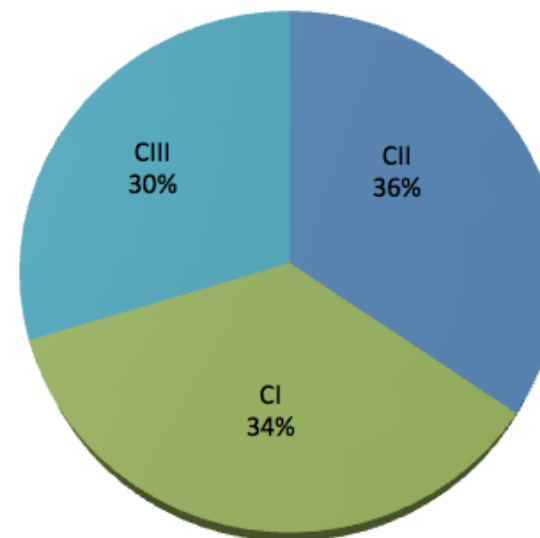
**Cotação média atingida pelos alunos em cada questão**



**Percentagem por aluno**



**Percentagem de sucesso por competência**



# **Anexo VI-**

**Questionários de avaliação da Visita de Estudo ao Mosteiro de Tibães**

**Avaliação da visita de estudo**

Nome: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**A- Preparação da visita**

1. Consideras que a informação fornecida foi suficiente?

☐ Sim

☐ Não

1.1 Se respondeste **Sim** regista os aspetos que consideraste mais positivos.

**B- Realização da visita**

1. Qual é o teu grau de satisfação em relação à Visitas de Estudo ao Mosteiro de Tibães?

☐ Muito Satisfeito   ☐ Satisfeito   ☐ Moderadamente Satisfeito   ☐ Pouco Satisfeito   ☐ Insatisfeito

1.1 **Justifica** a tua resposta caso não tenhas ficado satisfeito.

2. Consideras que a Visita Virtual que realizaste ao Mosteiro de Tibães contribuiu para:

- tornar a visita mais interessante ☐
- estares mais atento durante a visita ☐
- perceberes melhor as explicações do Guia ☐
- perceberes melhor como o espaço estava organizado ☐
- aprofundar os teus conhecimentos acerca do estilo Barroco em Portugal ☐
- Outra. (qual?): ☐

2.1 Refere que novos conhecimentos adquiriste na visita de estudo "real" em relação à virtual.

2.2 Consideras que a Visita de Estudo Virtual torna desnecessária a visita real? **Justifica.**

# **Anexo VII-**

**Guião de Exploração da Visita de Estudo Virtual ao Museu Anne Frank**



## Uma visita virtual ao Museu Anne Frank, Amesterdão

<http://www.annefrank.org/en/>

Identificação dos alunos: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

**1.** Antes de iniciarem a Visita Virtual ao museu Anne Frank respondam à seguinte questão:

**1.1** Quem foi Anne Frank?

**1.2** Quando é que ouviram falar dela pela primeira vez?

**2.** Para ficarem a conhecer melhor quem foi esta adolescente alemã, vejam o [vídeo 1](#) ou o [vídeo 3](#) que se encontram na pasta *Visita Virtual ao Museu Anne Frank*, no ambiente de trabalho do vosso computador.

Depois desta breve apresentação de Anne Frank, irão iniciar a vossa Visita Virtual ao museu. O primeiro passo da viagem é abrir a apresentação em PowerPoint que está na pasta anteriormente referida. Nela encontrarão as respostas às questões aqui colocadas.

**2.1** Onde nasceu Anne?

[Frankfurt am Main, Alemanha.](#)



## 2.2 Porque é que os pais de Anne saíram da Alemanha?

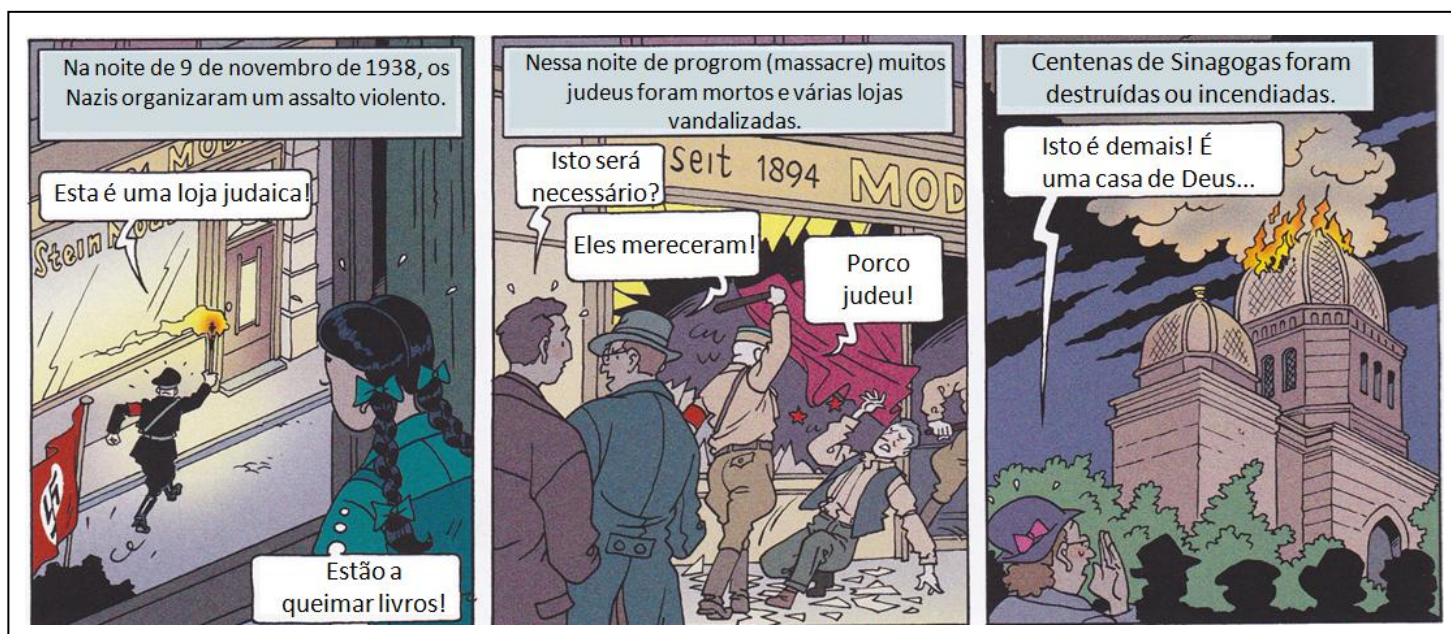
Em 1933, Hitler ascende ao poder na Alemanha. A doutrina nazi fundava-se no racismo. Para os alemães existiam “raças superiores” e “raças inferiores”. Entre estas, a que era considerada mais perigosa era a “raça” judaica. Foi esse violento antissemitismo, um dos princípios fundamentais da ideologia nazi, que levou à saída da família Frank da Alemanha.

**Após a mudança para a Holanda, a família Frank sentia-se segura, mas as notícias que vinham da Alemanha eram preocupantes.**

## 3. Qual era a situação dos judeus na Alemanha?

Os judeus eram vítimas de discriminação. Os seus direitos humanos foram desrespeitados, nomeadamente os de igualdade, liberdade e de propriedade.

**Estas duas tiras de banda desenhada representam um acontecimento ocorrido na noite de 9 para 10 de novembro de 1938.**



**Fonte:** HEUVEL, Eric; ROL, van der Ruud; SCHIPPERS, Lies – *Die Suche*.

## 4. De que acontecimento se trata?

Kristallnacht (Noite de Cristal).

Atendem na atitude das pessoas que estão a observar os acontecimentos ilustrados.



**4.1** Assinalem, com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações abaixo enunciadas.

	Discordo inteiramente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo inteiramente
a) o apoio dos populares ao massacre e perseguição de judeus é desprezível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) numa situação de crise compreende-se o apoio dos populares ao massacre e perseguição de judeus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4.2** A resposta dos membros do grupo foi consensual? Explicitem as divergências.

Na sequência do acontecimento ilustrado na BD, muitos judeus emigraram.

5. Seleccionem um documento iconográfico com os principais destinos dos judeus alemães e insiram-no neste espaço com o respetivo título.

Judeus alemães fogem do nazismo



Entretanto, em maio de 1940, a situação dos judeus na Holanda sofre uma alteração.

6. Refiram o acontecimento que está na origem dessas alterações.

A invasão da Holanda pelo exército nazi.

7. Seleccionem, com um X (clicando duas vezes na caixa), os sentimentos/emoções suscitadas pela leitura do excerto do texto escrito no diário no dia 20 de junho.

- |  |  |                                    |                                     |
|--|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Satisfação                | <input type="checkbox"/> Incredulidade | <input type="checkbox"/> Compaixão | <input type="checkbox"/> Humilhação |
| <input type="checkbox"/> Indiferença               | <input type="checkbox"/> Indignação    | <input type="checkbox"/> Tristeza  | <input type="checkbox"/> Vingança   |
| <input type="checkbox"/> Outras. Especifica quais: |  |                                    |                                     |

8. Que situação acelerou a fuga da família Frank para o esconderijo?

Margot, a irmã de Anne, recebeu uma convocatória. Iria ser enviada para um campo de trabalho nazi na Alemanha.

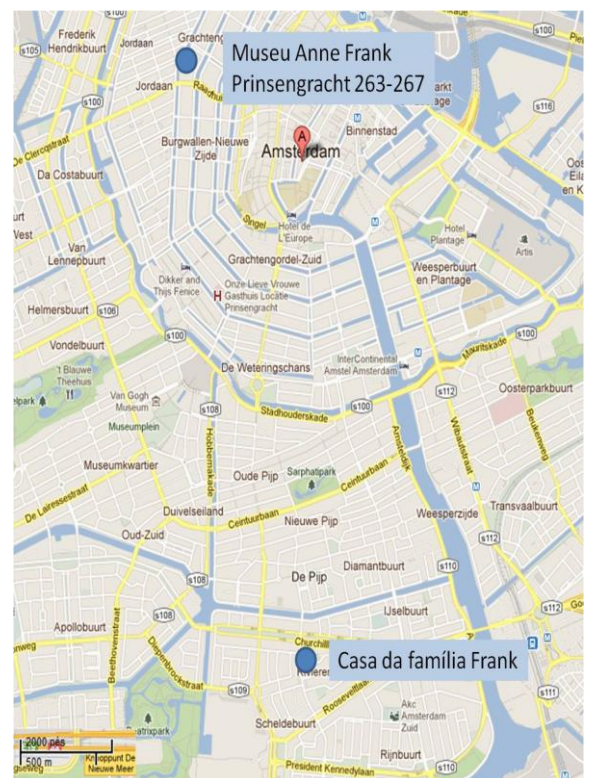
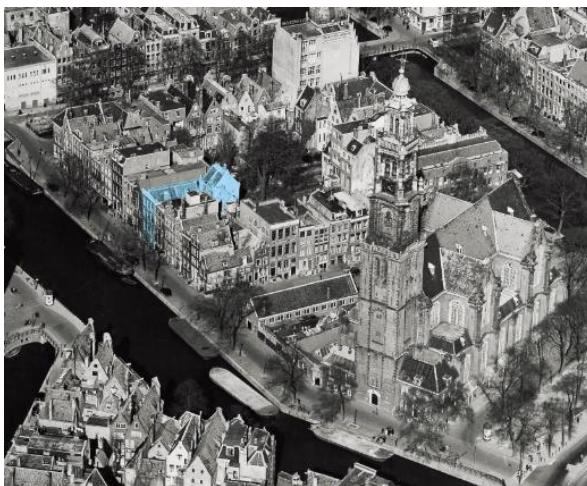


**9. Onde ficava o esconderijo?**

O esconderijo localizava-se nas traseiras do edifício de escritórios de Otto Frank, no número 263 de Prinsengracht.

**9.1** Seleccionem, na pasta imagens, um documento iconográfico com a sua localização.

Localização do esconderijo



**10. Para ficarem a conhecer o esconderijo, observem o vídeo 2 com a descrição do Anexo Secreto feita por Anne no seu diário.**

**10.1** Quantas pessoas viviam no Anexo secreto?

Oito pessoas.

**10.2** Porque razão dedicavam grande parte do seu tempo a estudar?

Como pensaram que iriam permanecer no esconderijo por um longo período de tempo, era importante não descurar a aprendizagem. Deste modo, quando saíssem podiam retomar os seus estudos na escola.

**10.3** Quem os ajudou durante o tempo em que estiveram escondidos?

Foram os empregados de Otto Frank: Miep Gies, Johannes Kleiman, Victor Kugler e Bep Voskuijl.

Apesar de toda a violência do regime nazi, os alemães, entre 1933 e 1945, tiveram de enfrentar os movimentos de resistência que atuavam nos territórios ocupados. Muitos milhares de pessoas resistiram, tanto de forma violenta quanto pacífica.

Na resistência aos nazis também se destacou um português: Aristides de Sousa Mendes que, contrariando as ordens de Salazar, passou milhares de vistos a pessoas perseguidas pelo exército alemão, permitindo-lhes escapar à morte.

Anne, a 28 de janeiro de 1944, dedica-lhes algumas palavras no seu diário

*“Há muitos grupos de resistência, como o “Holanda Livre”, que forjam cartões de identidade, oferecem apoio financeiro aos que estão escondidos, organizam esconderijos e arranjam trabalho para jovens cristãos que entram na clandestinidade. É espantoso o que estas pessoas generosas e altruístas fazem, arriscando as suas próprias vidas para ajudar a salvar outras”*

**11.** Qual era o papel da resistência?

A resistência era formada por grupos antinazis na Europa ocupada pelos exércitos alemães durante a Segunda Guerra Mundial. Para além de ajudar as pessoas que se encontravam escondidas, lutavam contra os nazis de várias formas: destruíam os registos da população; criavam identificações e senhas de comida falsas; realizavam ataques, sabotavam vias de comunicação, distribuíam jornais clandestinos e informavam os aliados.



**11.1** Insiram uma imagem que ilustre uma das ações levadas a cabo pela resistência holandesa.

[Destruição da Conservatória de Registo Civil de Amesterdão.](#)



**11.2** Podemos encarar o auxílio prestado pelos empregados de Otto como uma ação da resistência? Justifiquem.

[Sim, porque foram eles que garantiram a sobrevivência dos oito ocupantes do “Anexo Secreto”:](#)  
[providenciavam alimentos, roupas e livros.](#)

Como saberão, quem ajudava os judeus podia ser severamente punido, o que levava a comportamentos idênticos aos que podem observar na BD. Para além disso, na Holanda existiam pequenos grupos de “caçadores de judeus” que recebiam uma recompensa por cada judeu entregue. A denúncia de cinco judeus equivalia a, pelo menos, uma semana de salário médio.



**12.** Seleccionem, com um X, a atitude que teriam caso um judeu vos tivesse pedido ajuda.

- ☐ Estariam dispostos a ajudar;
- ☐ Ignorariam o pedido de auxílio para não correrem o risco de serem castigados;
- ☐ Entregá-lo-iam às autoridades.

**12.1** Justifiquem a resposta.

**No dia 4 de agosto, o medo que apavorava todos os ocupantes do Anexo Secreto concretiza-se.**

**13.** O que é que aconteceu naquele dia?

No dia 4 de agosto de 1944, Os habitantes do Anexo Secreto foram presos, pois alguém os denunciara.

**13.1** Para onde foram levados os oito ocupantes do Anexo Secreto?

Primeiro foram levadas para uma prisão em Euterpestraat. Em seguida, foram deportados para o campo de trânsito de Westerbork e depois para Auschwitz.

**13.2** O que aconteceu aos seus ajudantes?

Os homens também foram levados para a prisão de Euterpestraat, mas as mulheres não foram presas.

Os judeus não eram os únicos a conhecer este destino. Os opositores, os ciganos, os homossexuais e os deficientes tinham tratamento idêntico. No entanto, o problema judaico foi o que mais preocupou os nazis. No início moveram-lhes ferozes perseguições, depois isolaram-nos em guetos e, finalmente, decidiram-se pela “solução final” (exterminio total e planificado dos judeus). Assim aconteceu o genocídio de 6 milhões de judeus nos campos de concentração e exterminio.



**14.** Algum dos oito prisioneiros que esteve no Anexo Secreto teve o destino sugerido pela segunda vinheta da banda desenhada? Se a vossa resposta for afirmativa, identifiquem-no (s).

Todos os ocupantes do “anexo secreto” foram levados para campos de concentração e de extermínio, e os que morreram nesses campo foram lá cremados.

**15.** Qual dos ocupantes do Anexo Secreto conseguiu resistir à vida nos campos de concentração?

Otto Frank.

**Depois da evacuação do campo de Neuengamme, Peter, juntamente com outros prisioneiros, foi levado numa “marcha da morte” para o campo de concentração de Mathausen.**

**16.** Em que é que consistiam as “marchas da morte”?

Perante o avanço das tropas aliadas, os oficiais nazis começaram a transferir os prisioneiros dos campos de concentração que estavam no caminho das tropas inimigas para outros campos. Nestas deslocações, os prisioneiros tinham de fazer longas caminhadas forçadas sob uma guarda tirânica e condições absolutamente degradantes. Ao longo destes percursos, muitos prisioneiros foram mortos, ou por tentarem fugir ou por não conseguirem acompanhar a marcha devido à exaustão.

**17.** Refiram o que aconteceu a cada um dos restantes prisioneiros?

Hermann van Pels foi morto nas câmaras de gás e Auguste lançada à frente de um comboio durante um transporte. Os restantes morreram de doença e exaustão.

**18.** Depois de terem conhecimento das condições a que os oito refugiados estiveram sujeitos nos campos de concentração por onde passaram, seleccionem, com um **X**, as emoções que vos foram suscitadas.

- |  |  |                                    |                                     |
|--|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Indiferença               | <input type="checkbox"/> Incredulidade | <input type="checkbox"/> Compaixão | <input type="checkbox"/> Humilhação |
| <input type="checkbox"/> Surpresa                  | <input type="checkbox"/> Indignação    | <input type="checkbox"/> Tristeza  | <input type="checkbox"/> Vingança   |
| <input type="checkbox"/> Pena                      | <input type="checkbox"/> Revolta       | <input type="checkbox"/> Choque    |                                     |
| <input type="checkbox"/> Outras. Especifica quais: |  |                                    |                                     |

**18.1** Justifiquem.



O Diário de Anne Frank tornou-se num dos mais comoventes relatos do Holocausto, do imenso sofrimento provocado pela barbárie nazi que foi responsável pela morte de cerca de 6 milhões de judeus.

Vamos terminar a visita ao Museu Anne Frank com alguns excertos do seu diário. Poucos dias antes da detenção, apesar da dor e das interrogações, Anne ainda mantinha esperança...

*13 de maio de 1944*

*“- Porquê esta guerra? Oh, porque é que as pessoas não conseguem viver juntas em paz? Porquê toda esta destruição?”*

**15 de julho de 1944.**

*“É completamente impossível para mim construir a minha vida sobre uma fundação de caos, sofrimento e morte. Vejo o mundo a ser lentamente transformado num deserto, ouço o trovão que se aproxima e que, um dia, nos destruirá também a nós, sinto o sofrimento de milhões de pessoas. E contudo, quando ergo os olhos para o céu, tenho a sensação de que tudo vai mudar para melhor, de que esta crueldade acabará também, de que a paz e a tranquilidade regressarão novamente.”*

**19.** Comentem estes excertos do diário de Anne Frank.

**20.** Consideram possível que uma situação idêntica a esta possa voltar a ocorrer? Justifiquem a vossa resposta.

Agora que terminaram, podem ilustrar algumas das tarefas com documentos iconográficos que se encontram na pasta *Imagens*. Finalmente, peçam à professora de História o formulário de avaliação.

# Fim!

# **Anexo VIII-**

**Motivação para a realização da VEV ao Museu Anne Frank**

## Diapositivos projetados na aula anterior à realização da Visita de Estudo Virtual

**"A nossa primavera"**

A primavera está nas árvores, nos campos, nas florestas,  
Mas aqui, no gueto, é outono e tudo é frio,  
Mas aqui, no gueto, tudo está triste e gélido,  
Como uma casa enlutada – em sofrimento

Primavera! Lá fora, os campos foram semeados,  
Aqui, à nossa volta, só o desespero foi plantado,  
Aqui, à nossa volta, crescem paredes defensivas,  
Vigiados como numa prisão, durante a longa noite.

A Primavera, já chegou! Em breve maio chega,  
Mas aqui, o ar cheira a pólvora e a chumbo.  
O carrasco arrou com a sua espada sangrenta  
Um cemitério gigante – a terra.

Mordecai Gebirtig, 1942



Soldados alemães interrogam judeus capturados durante a revolta do gueto de Varsóvia. Polónia, maio de 1943.

Diapositivo 1

# O que foi o Holocausto?

Diapositivo 2

**"Porque aconteceu?"**

**Como foi possível?"**

**Quem foi responsável?"**

**Quais as consequências?"**



Diapositivo 3



Vamos conhecer a história de uma família, os seus rostos, sonhos e esperanças, que viu a sua vida interrompida pelo maior dos sofrimentos.

Fotografia da família Frank, Merwedeplein, Amsterdão, maio de 1941.

Diapositivo 4

# **Anexo IX-**

**Grelha de Avaliação Atitudinal**

## Grelha de Observação dos Grupos de Trabalho

### Avaliação Atitudinal

Alunos		Empenho	Cooperação	Respeito	Observações
		Demonstrou empenho na realização das tarefas	Cooperou com o colega na realização das tarefas	Respeitou as regras do trabalho de grupo	Principais dificuldades manifestadas pelos grupos
G-I	A	4	4	3	Muito empenhados, discutem as opções muito alto
	B	4	4	3	
G-II	C	3	4	4	Muito céticos em relação à estratégia usada. Necessitaram de ser incentivados a iniciar a tarefa
	D	3	4	4	
G-III	E	2	3	2	Revelam elevada irrequietude e são muito conversadores. Tecem comentários desajustados e perturbadores. Ritmo de trabalho muito lento. Precisam de ser instigados a realizar as tarefas
	F	2	3	2	
G-IV	G	3	4	3	Muitas dificuldade em entender as tarefas
	H	3	4	3	
G-V	I	3	3	2	Muito conversadores e irrequietos. Tiveram de ser incentivados a iniciar o trabalho proposto. Interrompem outros grupos para saber onde encontrar as respostas para as tarefas
	J	3	2	2	
G-VI	K	3	4	4	O aluno L distrai-se muito com o comentário dos colega, interagindo com eles
	L	3	4	3	
G-VII	M	3	4	3	Muito irrequietos. Ritmo de trabalho lento e propensão para a distração. Precisam de constantes reforços positivos para realizarem as tarefas propostas
	N	3	4	3	
G-VIII	O	4	4	4	Empenhadas, mas pouco autónomas
	P	4	4	4	
G-IX	Q	4	4	4	Muitas dificuldades em perceber o vocabulário usado no guião
	R	4	4	4	
G-X	S	5	5	5	Muito empenhadas
	T	5	5	5	
Nota: As siglas a utilizar são as seguintes: E-5 (Excelente), SB-4 (Satisfaz Bastante), S-3 (Satisfaz), SP-2 (Satisfaz Pouco), NS-1 (Não Satisfaz)					

# **Anexo X-**

**Avaliação da VEV ao Museu Anne Frank**

**Avaliação da Visita de Estudo Virtual ao museu Anne Frank**

Nome \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**Assinala apenas uma opção:**

1. Gostaste de fazer esta visita virtual?

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

1. Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. A visita virtual pode ser uma boa forma de aprenderes História?

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

3. Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. A realização desta visita virtual ajudou-te a:

4.1        compreender o que foi o holocausto

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

4.2        perceber o conceito de genocídio

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

4.3        descrever as principais ações de extermínio das minorias étnicas

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

4.4        analisar o total desprezo dos nazis pelos Direitos Humanos

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

4.5        explicar o papel dos movimentos de resistência

☐ Sim    ☐ Em parte    ☐ Não

5. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste ao realizar a visita virtual?

---

---

6. O que gostaste mais de fazer na visita virtual?

---

---

7. Consideras que a realização desta visita te motivou para aprenderes mais sobre este tema?

☐ Sim      ☐ Em parte      ☐ Não

7.1 Porquê?

---

---

8. Preferes as aulas lecionadas com recurso a visitas virtuais ou as aulas mais expositivas?  
Justifica.

---

---

9. Gostavas de realizar outras visitas virtuais?

☐ Sim      ☐ Não

10. Coloca um **X** no nível que te parece corresponder melhor ao teu desempenho na Visita de Estudo Virtual, sabendo que: 1= Não Satisfaz; 2= Satisfaz Pouco; 3= Satisfaz; 4= Satisfaz Bastante; 5= Excelente

	1	2	3	4	5
- Demonstrei empenho na realização das tarefas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dei resposta a todas as questões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Distingui as ideias essenciais das acessórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Demonstrei capacidade de organização e de síntese da informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Realizei as tarefas no tempo previsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aceitei as sugestões dos colegas e da professora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Respeitei as regras do trabalho em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigada pela tua Colaboração!**

**Carla Carvalho**



# **Anexo XI-**

**Grelha de Correção com os resultados do guião de exploração da VEV**

**Grelha de Correção do Guião da Visita de Estudo Virtual ao Museu Anne Frank**

8 maio  
V.E.V. Museu Anne Frank

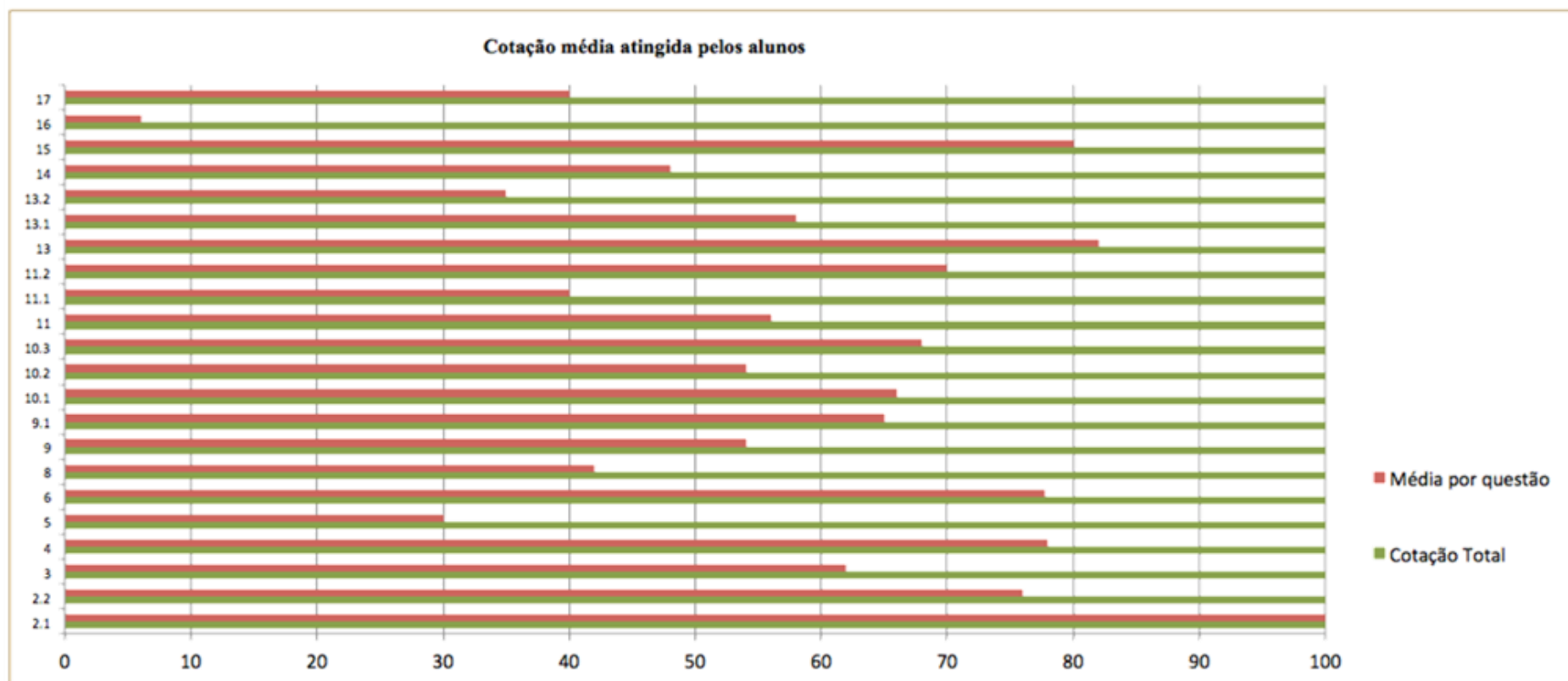
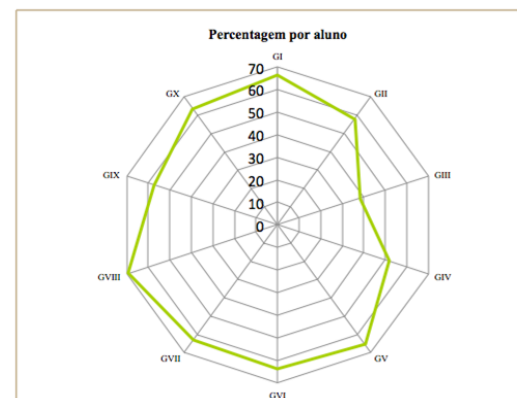
Questões: Cotações:	2.1	2.2	3	4	5	6	8	9	9.1	10.1	10.2	10.3	11	11.1	11.2	13	13.1	13.2	14	15	16	17	Média	Apreciação
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
<b>GRUPOS</b>																								
<b>GI</b>	100	80	60	100	100	100	40	40	60	100	60	80	40	80	80	80	80	0	80	100	0	0	<b>66.36</b>	SATISFAZ
<b>GII</b>	100	80	60	60	\	60	100	40	100	100	40	0	60	0	80	80	60	40	0	100	0	60	<b>58.1</b>	SATISFAZ
<b>GIII</b>	100	60	60	60	0	100	0	0	0	0	80	80	60	0	\	80	60	0	0	0	0	60	<b>38.1</b>	NÃO SATISFAZ
<b>GIV</b>	100	100	60	60	0	60	0	60	60	100	80	80	60	0	80	100	0	0	0	100	0	40	<b>51.82</b>	SATISFAZ
<b>GV</b>	100	60	60	100	\	100	0	60	\	100	0	80	60	\	\	80	60	60	80	100	0	80	<b>65.56</b>	SATISFAZ
<b>GVI</b>	100	100	60	80	80	100	0	40	60	100	80	80	60	\	80	80	60	\	80	0	0	40	<b>64</b>	SATISFAZ
<b>GVII</b>	100	80	60	60	\	80	40	80	100	100	40	80	40	80	80	80	60	60	0	100	0	0	<b>62.86</b>	SATISFAZ
<b>GVIII</b>	100	40	60	100	\	\	60	60	\	60	80	40	60	\	80	80	60	\	80	100	60	60	<b>69.41</b>	SATISFAZ
<b>GIX</b>	100	80	60	100	0	0	80	80	60	0	40	80	60	\	0	80	80	60	80	100	0	60	<b>57.14</b>	SATISFAZ
<b>GX</b>	100	80	80	60	0	100	100	80	80	0	40	80	60	80	80	80	60	60	80	100	0	0	<b>63.64</b>	SATISFAZ

Legenda: perfil 1 perfil 1 perfil 2 perfil 3 perfil 4 perfil 5  
 \ 0 40 60 80 100  
**NR NS I S B MB**

Questão	2.1	2.2	3	4	5	6	8	9	9.1	10.1	10.2	10.3	11	11.1	11.2	13	13.1	13.2	14	15	16	17	Média Turma
Cotação Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Média por questão	100.0	76.0	62.0	78.0	30.0	77.8	42.0	54.0	65.0	66.0	54.0	68.0	56.0	40.0	70.0	82.0	58.0	35.0	48.0	80.0	6.0	40.0	
% de sucesso	100.0	76.0	62.0	78.0	30.0	77.8	42.0	54.0	65.0	66.0	54.0	68.0	56.0	40.0	70.0	82.0	58.0	35.0	48.0	80.0	6.0	40.0	
Classif. mais alta	100	100	80	100	100	100	100	80	100	100	80	80	60	80	80	100	80	60	80	100	60	80	
Classif. mais baixa	100	40	60	60	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0	0	80	0	0	0	0	0	0	
não respondeu	0	0	0	0	4	1	0	0	2	0	0	0	0	4	2	0	0	2	0	0	0	0	
																							<b>59.7</b>

Apreciação	Nº Alunos	% Alunos
Fraco	0	0
Não Satisfaz	1	10
Satisfaz	9	90
Satisfaz Bastante	0	0
Excelente	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Classif	Valor/ Nº AL
Média	59.7
mais elevada	69.4
mais baixa	38.1
Positivas	9
Negativas	1
Mediana	63.24675325



Grupos	O APOIO DOS POPULARES AO MASSACRE E PERSEGUIÇÃO DE JUDEUS É DESPREZÍVEL					NUMA SITUAÇÃO DE CRISE COMPREENDE-SE O APOIO DOS POPULARES AO MASSACRE					7. SELECIONEM, COM UM X, OS SENTIMENTOS/EMOÇÕES SUSCITADAS PELA LEITURA DO EXCERTO DO TEXTO ESCRITO NO DIÁRIO, NO DIA 20 DE JUNHO								12. Seleccionem, com um X, a atitude que teriam caso um judeu vos tivesse pedido ajuda.			12.1 Justifiquem a resposta.
	Discordo inteiramente	Discordo	Nem conc. nem discordo	Concordo	Concordo inteiramente	Discordo inteiramente	Discordo	Nem conc. nem discordo	Concordo	Concordo inteiramente	Satisfação	Indiferença	Incredulidade	Indignação	Compaixão	Tristeza	Humilhação	Vingança	Estariam dispostos a ajudar	Ignorariam o pedido de auxílio	Entregá-los às autoridades	
GI				X				X				X				X	X			X		<u>Podia por a minha vida em risco. Se fosse um amigo ou uma pessoa conhecida, eu ajudaria.</u>
GII			X					X				X							X			<u>Se fosse eu ajudava, pois podia receber um salário médio e podia viver melhor com este rendimento.</u>
GIII				X			X							X		X	X		X			<u>Porque a nosso ver somos todos iguais e ele tem direito à nossa ajuda.</u>
GIV			X					X								X			X			<u>Porque eu iria sempre ser fiel a mim mesma e apoiar aqui pelo qual eu achava que estava certo. Eu iria ajudar o judeu, mantendo-o escondido das autoridades iria ajuda-lo sempre com muita cautela.</u>
GV					X	X						X		X		X					X	<u>NÃO RESPONDEU</u>
GVI				X					X							X					X	<u>Os judeus não ajudavam ninguém.</u>
GVII				X			X							X		X			X			<u>Porque na nossa maneira de ver o mundo, todos têm direitos e o direito há vida é um deles.</u>  <u>Toda gente tem direito à vida.</u>
GVIII					X	X							X	X		X			X			
GIX				X			X						X	X							X	<u>Pois acho que eu no lugar deles faria a mesma coisa.</u>
GX					X			X								X			X			<u>Porque todos merecem ajuda nestas situações, quer sejam judeus ou outras coisas.</u>
Total	0	0	2	5	3	2	3	4	1	0	0	3	2	5	0	8	2	0	6	1	3	

18. Depois de terem conhecimento das condições a que os oito refugiados estiveram sujeitos nos campos de concentração por onde passaram, selecionem, com um X, as emoções que vos foram suscitadas.											18.1 Justifiquem.	19. Comentem estes excertos do diário de Anne Frank.	20. Consideram possível que uma situação idêntica a esta possa voltar a ocorrer? Justifiquem a vossa resposta.
Indiferença	Surpresa	Pena	Incredulidade	Indignação	Revolta	Compaixão	Tristeza	Choque	Humilhação	Vingança			
		X	X	X				X			<u>Eram seres humanos então deveriam de ser tratados como tal, só por terem uma religião diferente não os impede de ser livres.</u>	<u>Ele tinha uma esperança de sair de lá e que tudo fosse vivido em paz.</u>	<u>Não, a sociedade tem uma mentalidade muitos mais evoluída</u>
		X			X		X			X	<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>Anne Frank tinha medo das guerras, tinha medo de ser morta e perguntava a si própria porquê esta guerra ?</u>	<u>Não, porque estamos num período em que não vai haver guerras para ninguém, ao longo dos anos vai haver é muita crise</u>
				X			X		X		<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>Com aquela situação de vida não dá para seguir uma vida normal.</u>	<u>Sim como o país está é bem possível voltar a ver um segundo &lt;&lt;Salazar&gt;&gt;.</u>
				X	X		X	X	X		<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>Anne tinha medo das guerras, tinha medo de ser morta e questionava-se a si mesma "porquê esta guerra"</u>	<u>Eu penso que não, mas se a crise se alastrar, a sociedade perder a cabeça e desesperar. Sim, acho que poderá voltar a acontecer.</u>
	X	X	X	X			X	X			<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>NÃO RESPONDEU</u>
				X				X			<u>Foram apanhados de surpresa</u>	<u>Anne Frank dizia que a guerra era desnecessária.</u>	<u>Penso que não porque já não há ditadores neste tempo como Hitler.</u>
		X			X		X			X	<u>Ninguém merece passar pelo que eles passaram, por motivo algum.</u>	<u>Anne Frank queria desabafar por causa das tragédias que estavam a acontecer e acreditava que tudo iria mudar para melhor</u>	<u>Não, pois o mundo atual está melhor e as pessoas são mais humildes e os direitos das pessoas estão cada vez mais firmes. Há também muitas instituições que fazem deste</u>
			X		X	X	X	X			<u>Pois ninguém deveria ser sujeito a tais condições</u>	<u>Anne Frank desejava que todo aquele "inferno" acaba-se e que tudo volta-se a sua vida normal.</u>	<u>Pensamos que não pois existem fundações/associações contra essas situações.</u>
		X	X	X				X			<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>NÃO RESPONDEU</u>	<u>NÃO RESPONDEU</u>
		X		X	X		X	X			<u>Porque ninguém devia ser sacrificado por ser de uma religião diferente.</u>	<u>Estes excertos fazem-nos pensar na vida que tivemos com a idade de Anne, na idade dela deveria preocupar-se mais em brincar e divertir-se e não viver presa, refugiada e escondida do Mundo.</u>	<u>Consideramos que não, pois o Mundo hoje está evoluído, e as pessoas não têm tanto preconceito em relação à sua religião.</u>
0	1	6	4	7	5	1	7	7	2	2			

# **Anexo XII-**

**Guião de Exploração da Visita de Estudo Virtual à Capela Sistina**



# Visita virtual à Capela Sistina - Guião de exploração

[http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina\\_vr/index.html](http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html)





A maior expressão do renascimento está patente nas artes e a Capela Sistina é um dos locais onde é possível observar a dimensão da explosão criativa que ocorreu neste período.

Depois de fazeres uma visita virtual à Capela Sistina, tenta responder às questões que te são colocadas com recursos às seguintes ligações ou outras que consideres pertinentes:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Capela\\_Sistina](http://pt.wikipedia.org/wiki/Capela_Sistina)

<http://www.christusrex.org/www1/sistine/0-Tour.html>

<http://www.wga.hu/tours/sistina/index1.html>

<http://www.slideshare.net/mariafimgomes/capela-sistina-7068245>

## Tarefas:

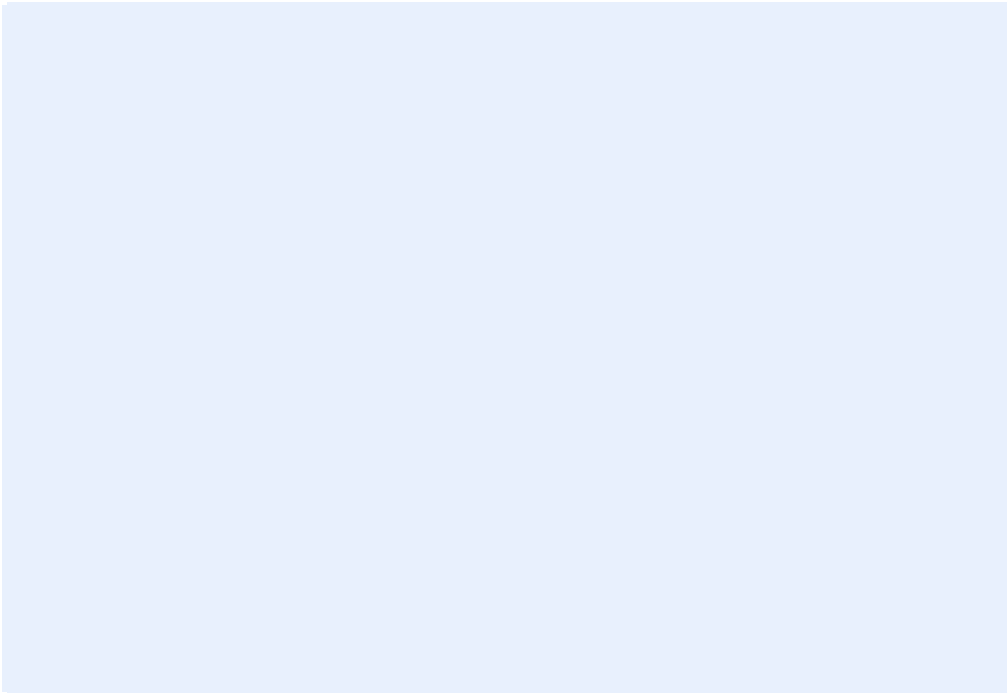
Como tiveste oportunidade de observar, as paredes da Capela Sistina foram decoradas com frescos dos artistas mais notáveis dos séculos XV e XVI.

1. **Identifica** os seis autores dos doze painéis laterais da Capela Sistina.
2. **Refere** o nome do autor do fresco da parede do altar, *O Juízo Final*, e do teto.
3. **Avalia** o estado de conservação dos frescos.
4. **Menciona** o tema dominante nas pinturas.
  - 4.1 **Justifica** a representação deste tema por parte dos autores
5. **Seleciona** dois painéis (um das paredes e outro do teto da Capela).
  - 5.1 Recorta-os, grava-os e insere-os nos espaços seguintes.



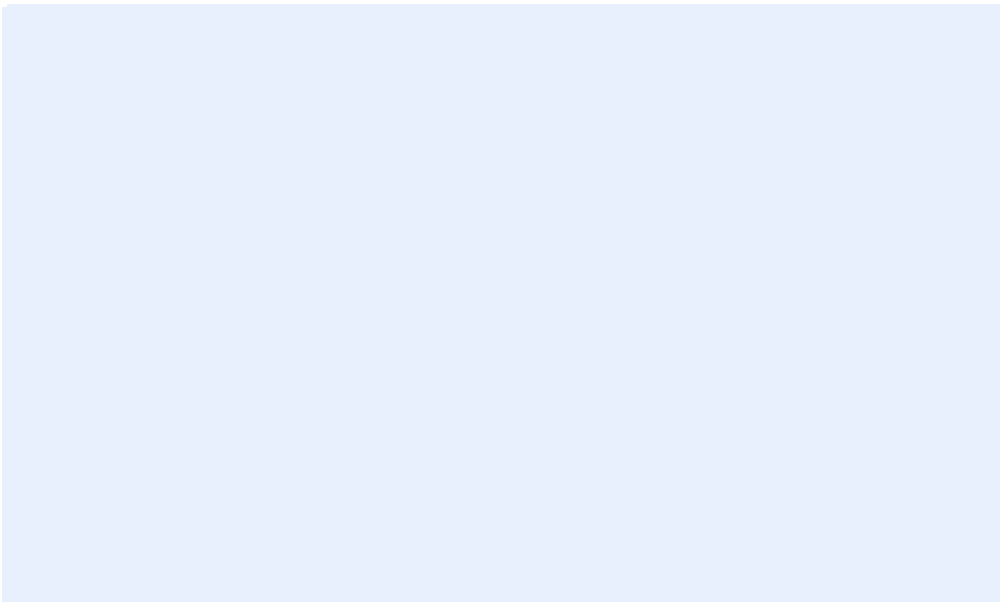
Título:

Autor:



Título:

Autor:



5.2 **Identifica**, para cada um deles, o título e o autor da obra.

5.3 **Identifica** as novas formas de representação da realidade (técnica da perspetiva; naturalismo; realismo; composição geométrica) presentes em cada um dos frescos que seleccionaste.

5.4 **Faz** um comentário pessoal sobre uma das obra de arte que seleccionaste (**descreve** o que está representado: assunto, lugares; enquadramento da cena; personagens; acção das personagens; objectos....).

**Avaliação:**

1. Avalia esta atividade numa escala de 1 a 5, tendo em conta que:

1= Não Satisfaz; 2= Satisfaz Pouco; 3= Satisfaz; 4=Satisfaz Bastante; 5= Excelente

Guião de exploração

Tua participação

Aprendizagem realizada

2. Refere um aspeto positivo e outro negativo desta atividade.

3. Consideras importante manter esta tarefa no próximo ano: Sim ☐ Não ☐